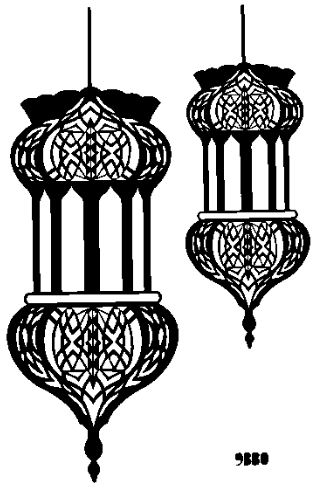
دروس ووثائق المرحلة النظرية

أساتذة كاباس 2017

الفوج الرابع

المركز الجهوي للتربية والتكوين المستمر بصفاقس



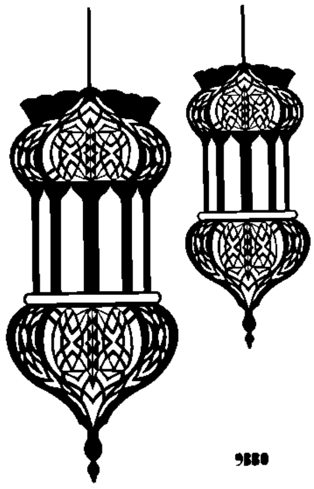
الحصة (1): غايات التربية

المتفقد: أ. بدر الدين قمودي

اختصاص المتفقد: تربية مدنية

عدد الحصص: حصة واحدة

مدّة الحصة: 4 ساعات



وثائق هذه المادّة

النّشاط الرّابع: حوار في خصائص الغايات التربوية:

1. مناسبتها للطبيعة الإنسانية وانسجامها معها بالإضافة إلى رعيها حاجات الإنسان .
2. رسمها العلاقة بين الفرد والمجتمع ثم بين الفرد وبين تراث مجتمعه ومصادر ثقافته وإمكاناته (عقائد وقيم وعادات وتقاليد ..).
3. استجابتها للحاجات الرّاهنة للمجتمع وتصدّيها لمعالجة مشكلاته وتوفير الحلول الملائمة
4. .المرونة والقابلية للتغيّر بناء على التحوّلات الكبرى الّتي يشهدها المجتمع على جميع الأصعدة والمستجدات المعرفيّة.
5. تحديدها للمضامين المعرفية للمتعلّمين، ووضع الوسائل والطّرق المناسبة للعملية التعلميّة التعلّمية، والأدوات اللازمة لقياس نتائج هذه العملية التعلميّة التعلّمية وتقييمها.
6. توضيحها نوع المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات والعادات التي ستنميها في شخصية المتعلم.

7,توفّرها على مواصفات الشمول والتكامل .

النّشاط الخامس: غايات التربية

استثمر المعطيات التالية لتؤثث الجدول:تعلّم لتَعْلَمْ -إكساب المعرفة - تنمية الذّات والقدرات الشخصيّة - تعلّم لتكون - الإعداد لمواجهة مطالب الحياة.

الكفايات	الأهداف والغايات
التكيّف مع المجتمع	تعلّم لتعمل

النّشاط السادس: غايات التربية في تونس:

«تهدف التربية إلى تنشئة التلاميذ على الوفاء لتونس والولاء لها وعلى حب الوطن والاعتزاز به وترسيخ الوعي بالهوية الوطنية فيهم وتنمية الشعور لديهم بالانتماء الحضاري في أبعاده الوطنية والمغاربية والعربية والإسلامية والإفريقية والمتوسطية ويتدعم عندهم التفتح على الحضارة الإنسانية.

كما تهدف إلى غرس ما أجمع عليه التونسيون من قيم تنعقد على تثمين العلم والعمل والتضامن والتسامح والاعتدال وهي الضامنة لإرساء مجتمع متجذر في مقومات شخصيته الحضارية متفتح على الحداثة يستلهم المثل الانسانية العليا والمبادئ الكونية في الحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان»

التعليمة :

أكمل الأبعاد في الجدول الآتي وضع أمام كلّ واحدة منها ما يناسبها من العبارات الواردة في النصّ.

البعد	العبارة المناسبة
البعد المعرفي	تثمين العلم.
البعد ~~الحضاري~~ الوجداني	الوفاء لتونس والولاء لها
البعد الاجتماعي	
البعد الديمقراطي	



الحصة (2): النصوص المنظمة لمهنة التدريس (القانون التوجيهي للتربية والتعليم المدرسي)

المتفقد: أ. خليفة لحمر

اختصاص المتفقد: تاريخ وجغرافيا

عدد الحصص: حصة واحدة

مدّة الحصة: 4 ساعات

وثائق هذه المادّة

القوانين

قانون توجيهي عدد 80 لسنة 2002 مؤرخ في 23 جويلية 2002 يتعلق بالتربية والتعليم المدرسي (1).

باسم الشعب،

وبعد موافقة مجلس النواب،

يصدر رئيس الجمهورية القانون الآتي نصه :

الباب الأول

في رسالة التربية ووظائف المدرسة

العنوان الأول

في رسالة التربية

الفصل الأول ـ التربية أولوية وطنية مطلقة والتعليم إجباري من سن السادسة إلى سن السادسة عشرة، وهو حق أساسي مضمون لكل التونسيين لا تمييز فيه على أساس الجنس أو الأصل الاجتماعي أو اللون أو الدين، وهو واجب يشترك في الاضطلاع به الأفراد والمجموعة.

الفصل 2 ـ التلميذ محور العملية التربوية.

الفصل 3 ـ تهدف التربية إلى تنشئة التلاميذ على الوفاء لتونس والولاء لها وعلى حب الوطن والاعتزاز به وترسيخ الوعي بالهوية الوطنية فيهم وتنمية الشعور لديهم بالانتماء الحضاري في أبعاده الوطنية والمغاربية والعربية والإسلامية والإفريقية والمتوسطية ويتدعم عندهم التفتح على الحضارة الإنسانية.

كما تهدف إلى غرس ما أجمع عليه التونسيون من قيم تنعقد على تثمين العلم والعمل والتضامن والتسامح والاعتدال وهي الضامنة لإرساء مجتمع متجذر في مقومات شخصيته الحضارية متفتح على الحداثة يستلهم المثل الانسانية العليا والمبادئ الكونية في الحرية والديمقراطية والعدالة الاجتماعية وحقوق الإنسان.

الفصل 4 ـ تضمن الدولة حق التعليم مجانا بالمؤسسات التربوية العمومية لكل من هم في سن الدراسة وتوفر لجميع التلاميذ فرصا متكافئة للتمتع بهذا الحق طالما أن الدراسة متواصلة بصورة طبيعية وذلك وفق التراتيب الجاري بها العمل.

وتسهر الدولة على توفير الظروف الملائمة للأطفال من ذوي الاحتياجات الخصوصية للتمتع بحق التعليم.

وتمنح الدولة الإعانة للتلاميذ الذين ينتمون لأسر متواضعة الدخل.

الفصل 5 ـ يضطلع إطار التدريس والإطار التربوي بصفة عامة بمهمة تجسيم الأهداف التربوية الوطنية ويتولون مسؤولية تربية الناشئة وغرس القيم لديهم بمجهود مشترك بينهم وبين بقية أعضاء الأسرة التربوية وفي تفاعل إيجابي مع الأولياء والمحيط.

الفصل 6 ـ تمثل المدرسة الخلية الأساسية في النسيج التربوي وهيكلا بيداغوجيا قائما بذاته وهي تعمل كذلك على المحافظة على الذاكرة التربوية وإحيائها وتعريف الناشئة بها.

(1) الأعمال التحضيرية :

مداولة مجلس النواب وموافقته بجلسته المنعقدة بتاريخ 19 جويلية 2002.

العنوان الثاني

في وظائف المدرسة

الفصل 7 ـ تضطلع المدرسة بوظائف التربية والتعليم والتأهيل.

الفصل 8 ـ تعمل المدرسة، في إطار وظيفتها التربوية، بالتعاون مع الأولياء وفي تكامل مع الأسرة، على تربية الناشئة على الأخلاق الحميدة والسلوك القويم وروح المسؤولية والمبادرة، وهي تضطلع على هذا الأساس :

- بتنمية الحس المدني لدى الناشئة وتربيتهم على قيم المواطنة وترسيخ الإدراك لديهم بالتلازم بين الحرية والمسؤولية وإعدادهم للإسهام في دعم أسس مجتمع متضامن يقوم على العدل والإنصاف والمساواة بين المواطنين في الحقوق والواجبات،
- بتنمية شخصية الفرد بكل أبعادها الخلقية والوجدانية والعقلية والبدنية وصقل مواهبه وملكاته وتمكينه من حق بناء شخصيته على النحو والذي يذكي فيه ملكة النقد والإرادة الفاعلة لينشأ على التبصر في الحكم والثقة بالنفس وروح المبادرة والإبداع،
- بتربية الناشئة على الاجتهاد وحب العمل والتبصر بقيمته الأخلاقية باعتباره عاملا فاعلا في الترشيد الذاتي ونحت الشخصية وغرس الطموح إلى التفوق،
- بتنشئة التلميذ على احترام القيم الجماعية وقواعد العيش معا.

الفصل 9 ـ تعمل المدرسة، في إطار وظيفتها التعليمية، على ضمان تعليم جيّد للجميع يتيح اكتساب ثقافة عامة ومعارف نظرية وعملية ويمكّن من تنمية مواهب المتعلمين وتطوير قدراتهم على التعلم الذاتي والانخراط في مجتمع المعرفة.

والمدرسة المدعوة بالخصوص إلى :

- تمكين المتعلمين من إتقان اللغة العربية، بصفتها اللغة الوطنية،
- تمكين المتعلمين من حذق لغتين أجنبيتين على الأقل،
- تنمية مختلف أشكال الذكاء الفكري والحسي والعملي،
- تطوير ملكات التواصل وتوظيف كل أنواع التعبير اللغوي والفني والرمزي والجسماني،
- تمكين المتعلمين من حذق استعمال تكنولوجيات المعلومات والاتصال وإكسابهم القدرة على توظيفها في سائر المجالات،
- تهيئة الناشئة لمواجهة المستقبل وإعدادهم لمسايرة المتغيرات والإسهام فيها إيجابيا.

الفصل 10 ـ تسعى المدرسة، في إطار وظيفتها التأهيلية، إلى تنمية كفايات ومهارات لدى خريجيها حسب سن التلميذ والمرحلة التعليمية وتتولى مؤسسات التكوين المهني والتعليم العالي تطوير هذه الكفايات والمهارات لاحقا.

ولهذا الغرض، فإن المدرسة مدعوة إلى إكساب المتعلمين القدرة على :

- استثمار المعارف والمهارات المكتسبة لتدبر البدائل والخيارات في حل المسائل التي تعرض لهم،

نقح جزئيا بقانون 2008 (عدد 9).

- التكيف مع المتغيرات،

- المبادرة والابتكار،

- العمل الجماعي،

- التعلم مدى الحياة.

الباب الثاني

في حقوق التلميذ وواجباته

الفصل 11 ـ للتلميذ الحق في إعلام متنوع وشامل حول كل ما يفيد التوجيه المدرسي والجامعي حتى يتسنى له اختيار مساره التعليمي والمهني عن دراية واقتناع.

الفصل 12 ـ يراعي أعضاء الإطار التربوي، أثناء القيام بواجبهم المهني، مبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص وبناء علاقة مع التلاميذ عمادها النزاهة والموضوعية واحترام شخصية الطفل وحقوقه.

الفصل 13 ـ على التلميذ واجب احترام المربي وكافة أعضاء الأسرة التربوية وعليه أن يتقيد بما تستوجبه حرمة المؤسسة التربوية.

كما أن التلميذ مطالب بالمواظبة وإنجاز الفروض والمهام التي تستلزمها الدراسة. وهو مطالب كذلك باحترام قواعد العيش الجماعي والتراتيب المنظمة للحياة المدرسية وكل تجاوز أو إخلال بهذه الواجبات والتراتيب يعرّض صاحبه للعقوبات التأديبية.

ولا يمكن معاقبة التلميذ بالطرد لمدة تتجاوز ثلاثة أيام إلا بعد إحالته على مجلس التربية وتمكينه من حق الدفاع عن نفسه.

الفصل 14 ـ يضبط تنظيم الحياة المدرسية بأمر ويضبط نظام التأديب بالمؤسسات التربوية بقرار من الوزير المكلف بالتربية.

الباب الثالث

في نظام الدراسة

الفصل 15 ـ يتكون التعليم المدرسي من التعليم الأساسي والتعليم الثانوي.

وتعمل الدولة، باعتبار الإمكانات المتاحة وخصوصيات المحيط المدرسي، على النهوض بالتربية قبل المدرسية في إطار التكامل بين التعليم العمومي ومبادرات الجماعات المحلية والجمعيات والقطاع الخاص.

العنوان الأول

في التربية قبل المدرسية

الفصل 16 ـ تجري التربية قبل المدرسية في مؤسسات وفضاءات متخصصة يؤمها أطفال من سن الثالثة إلى سن السادسة تخصص لتنشئتهم وإعدادهم للتعليم المدرسي وتكون السنة الأخيرة منها، أي بين سن الخامسة وسن السادسة، سنة تحضيرية للمرحلة الابتدائية.

وتمكن التربية قبل المدرسية من :

- تنمية القدرة على التواصل الشفوي،

- تنمية الحواس والقدرات النفسية والحركية والوعي السليم بالجسد،

- التنشئة على الحياة الجماعية.

الفصل 17 ـ تعمل الدولة على تعميم السنة التحضيرية التي تحتضن الأطفال بين الخامسة والسادسة من عمرهم وذلك في إطار التكامل بين التعليم العمومي ومبادرات الجماعات المحلية والجمعيات والقطاع الخاص.

الفصل 18 ـ السنة التحضيرية جزء من التعليم الأساسي ولا تنطبق عليها أحكام الفقرة الأولى من الفصل 4 والفقرة الأولى من الفصل 20 من هذا القانون.

العنوان الثاني

في التعليم الأساسي

الفصل 19 ـ يمثل التعليم الأساسي حلقة قائمة بذاتها. ويرمي إلى تكوين الناشئة بشكل ينمّي قدراتهم الذاتية ويضمن لهم بلوغ حدّ كاف من المعرفة والتكوين يمكنهم إما من مواصلة التعلم في المرحلة الموالية وإما من الالتحاق بالتكوين المهني أو الاندماج في المجتمع.

الفصل 20 ـ التعليم الأساسي إجباري ما دام التلميذ قادرا على مواصلة تعلمه بصفة طبيعية حسب التراتيب الجاري بها العمل. وتعمل المدرسة بالتعاون مع الأولياء على أن يكون الانقطاع عن الدراسة قبل نهاية التعليم الأساسي استثناء.

ولا يجوز رفت أي تلميذ دون سن السادسة عشرة من عمره رفتا نهائيا من جميع المؤسسات التربوية العمومية إلا بمقرر صادر عن الوزير المكلف بالتربية، بعد إحالة التلميذ المعني بالأمر على مجلس التربية من أجل ارتكاب خطأ فادح. ويضمن للتلميذ حق الدفاع عن مصالحه بنفسه أو عن طريق من ينوبه.

الفصل 21 ـ كل ولي يمتنع عن إلحاق منظوره بمؤسسات التعليم الأساسي أو يسحبه من التعليم دون سن السادسة عشرة رغم كونه قادرا على مواصلة تعلمه بصفة طبيعية حسب التراتيب الجاري بها العمل، يعرض نفسه إلى خطية من 20 إلى 200 دينار وتصبح الخطية 400 دينار في صورة العود.

الفصل 22 ـ مدة التعليم الأساسي تسع سنوات تنقسم إلى مرحلتين متكاملتين :

- المرحلة الابتدائية ومدتها ست سنوات وتهدف إلى تمكين المتعلم من أدوات اكتساب المعرفة ومن الآليات الأساسية في التعبير الشفوي والكتابي والقراءة والحساب وإلى مساعدته على تنمية ذهنه وذكائه العملي وحسه الفني ومؤهلاته البدنية واليدوية وتربيته على قيم المواطنة ومقتضيات العيش معا.

- المرحلة الإعدادية وتدوم ثلاث سنوات وتهدف إلى تمكين المتعلم من امتلاك كفايات التواصل في اللغة الوطنية وفي لغتين أجنبيتين ومن المعارف والمهارات المستوجبة في مجالات الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا والفنون والعلوم الاجتماعية وذلك لمواصلة الدراسة في المرحلة الموالية أو الالتحاق بمسالك التكوين المهني أو الاندماج في المجتمع.

الفصل 23 ـ يمكن عند الاقتضاء تنظيم تكوين بالتداول لفائدة تلاميذ المدارس الإعدادية بمراكز التكوين المهني وبالمؤسسات الاقتصادية في نطاق شراكة بين الوزارة المكلفة بالتربية والوزارة المكلفة بالتكوين المهني.

الفصل 24 ـ تدرس كل المواد، الاجتماعية والعلمية والتقنية والفنية، في مرحلتي التعليم الأساسي باللغة العربية.

يضبط بأمر تنظيم التعليم الأساسي وكذلك برامجه وتوقيت الدراسة ويضبط بقرار من الوزير المكلف بالتربية نظام التقييم والارتقاء بهذه الحلقة التعليمية.

العنوان الثالث

في التعليم الثانوي

الفصل 25 ـ التعليم الثانوي مفتوح لكل من استوفى شروط الارتقاء إليه من تلاميذ السنة التاسعة من التعليم الأساسي باعتبار النتائج

المتحصل عليها بواسطة التقييم المستمر وكذلك لكل حاملي شهادة ختم التعليم الأساسي.

الفصل 26 ـ مدة التعليم الثانوي أربع سنوات، سنة أولى جذع مشترك وثلاث سنوات في إحدى شعبه وتحدّد بأمر الشعب التي تستثنى من هذا التنظيم.

ويهدف التعليم الثانوي إلى إكساب التلميذ، إلى جانب ثقافة عامة متينة، تكوينا معمقا في أحد حقول المعرفة أو تكوينا متخصصا في أحد فروعها وذلك لتمكينه من مواصلة التعلم بالمرحلة الجامعية أو الالتحاق بالتكوين المهني أو من دخول الحياة العملية.

الفصل 27 ـ يمكن عند الاقتضاء تنظيم تكوين بالتداول لفائدة تلاميذ المعاهد بمراكز التكوين المهني وبالمؤسسات الاقتصادية في نطاق شراكة بين الوزارة المكلفة بالتربية والوزارة المكلفة بالتكوين المهني.

كما يمكن للمتكونين بمراكز التكوين المهني التسجيل بالمعاهد لمتابعة الدروس التي تؤهلهم لاجتياز امتحان البكالوريا في إطار الشراكة بين الوزارتين المعنيتين.

الفصل 28 ـ يضبط بأمر تنظيم التعليم الثانوي وبرامجه وتوقيت الدراسة وكذلك التوجيه والتسجيل المشار إليه بالفقرة الأخيرة من الفصل 27 من هذا القانون ويضبط بقرار من الوزير المكلف بالتربية نظام التقييم والارتقاء صلب هذه المرحلة التعليمية.

الباب الرابع

في المؤسسات التربوية

الفصل 29 ـ تجري الدراسة في المؤسسات التربوية العمومية والخاصة التالية :

- مؤسسات وفضاءات تعنى بالتربية قبل المدرسية،
- مدارس ابتدائية،
- مدارس إعدادية،
- معاهد،
- معاهد نموذجية،
- مدارس افتراضية.

العنوان الأول

في المؤسسات التربوية العمومية

الفصل 30 ـ تجري التربية قبل المدرسية بمؤسسات وفضاءات تحدث للغرض.

ويجرى التعليم الأساسي بالمدارس الابتدائية في مرحلته الأولى وبالمدارس الإعدادية في المرحلة الثانية.

ويجرى التعليم الثانوي بالمعاهد والمعاهد النموذجية.

ويحدّد نظام الدراسة بالمعاهد النموذجية بقرار من الوزير المكلف بالتربية.

ويمكن، بمقتضى أمر، إحداث مؤسسات تعليمية ذات برامج وأنظمة تعليمية مغايرة أو لفئات ذات خصوصية.

الفصل 31 ـ تخضع المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية والمعاهد والمعاهد النموذجية والمدارس الافتراضية إلى إشراف الوزارة المكلفة بالتربية ويدير كل منها مدير يساعده مجلس للمؤسسة ومجلس بيداغوجي للمدرسين.

الفصل 32 ـ يتولى مجلس المؤسسة في المدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية والمعاهد والمعاهد النموذجية والمدارس الافتراضية وضع مشروع المدرسة الذي يستهدف تطوير طرق عملها وتحسين مناخها وتجويد خدماتها التربوية في إطار الأهداف التربوية الوطنية والأهداف المرسومة للمؤسسة وذلك بتشريك كل الأطراف المعنية من الأسرة التربوية وممثلي الأولياء والتلاميذ والجمعيات ذات العلاقة.

وتراعي المؤسسة التربوية عند وضع مشروعها خصائص محيطها الاجتماعي وحاجيات التلاميذ الخصوصية.

ويعرض مشروع المدرسة على مصادقة سلطة الإشراف.

ويمكن في إطار مشروع المدرسة أن تنتفع المؤسسات التربوية العمومية بمرونة التصرف في تنظيم الزمن المدرسي والتقييم المستمر ، وتوزيع محتويات التعليم في إطار المقاييس والمعايير الوطنية.

الفصل 33 ـ يتولى المجلس البيداغوجي للمدرسين بالمدارس الابتدائية والمدارس الإعدادية والمعاهد والمعاهد النموذجية والمدارس الافتراضية مساعدة إدارة المدرسة على معالجة المسائل المتعلقة بتنظيم التعلمات والتقييم المستمر والزمن المدرسي وأشكال الدعم والمرافقة للتلاميذ وذلك في إطار المعايير الوطنية مع مراعاة خصوصيات المدرسة.

الفصل 34 ـ تنشىء الدولة مؤسسات التعليم العمومي وتنفق عليها من الميزانية العامة، كما يمكن أن تساهم في ذلك الجماعات المحلية والمؤسسات الاقتصادية والاجتماعية والجمعيات ذات العلاقة وفق التشريع الجاري به العمل.

الفصل 35 ـ المدارس الإعدادية والمعاهد والمعاهد النموذجية والمدارس الافتراضية مؤسسات عمومية ذات صبغة إدارية تتمتع بالشخصية المدنية والاستقلال المالي وميزانيتها ملحقة ترتيبيا بميزانية الدولة.

الفصل 36 ـ تتكون موارد المدارس الإعدادية والمعاهد والمعاهد النموذجية والمدارس الافتراضية من المنح التي تسندها الدولة للتجهيز والتسيير، ومن المنح التي يوفرها الأشخاص الطبيعيون والمعنويون أو غيرهم من الهيئات، ومن الوصايا والهبات، ومن مداخيل الممتلكات والخدمات، ومن المقابيض المتأتية من رسوم التسجيل التي يمكن توظيفها على التلاميذ الذين تمكنهم مداخيل أوليائهم من دفعها، وكذلك من رسوم التأمين والمكتبة.

الفصل 37 ـ يتعين، عند إنشاء المؤسسات التربوية، الحرص على أخذ الطابع المميز للمحيط بالاعتبار كما يتعين أن تكون للهندسة المعمارية وظيفة تربوية وبيداغوجية تمكن من تنمية الحس الفني لدى الناشئة ومن تقوية شعور الانتماء إليها والاعتزاز بها.

العنوان الثاني

في المؤسسات التربوية الخاصة

الفصل 38 ـ يمكن للأشخاص الطبيعيين والمعنويين إحداث مؤسسات تربوية خاصة والإنفاق عليها بعد ترخيص من الوزارة المكلفة بالتربية تضبط شروطه بأمر.

ويجب أن يكون صاحب المؤسسة الخاصة للتربية وكذلك مسيرها الفعلي تونسي الجنسية إلا في حالة الحصول على ترخيص خاص من الوزير المكلف بالتربية ويشترط في مدير المؤسسة أن ينتمي إلى إطار التدريس أو إلى إطار الإشراف البيداغوجي.

كما يجب ألا يكون أحد المعنيين بالأمر قد حكم عليه من أجل جناية أو جنحة قصدية.

الفصل 39 ـ على المؤسسات التربوية الخاصة أن تنتدب جزءا من المدرسين للعمل بها كامل الوقت. وتضبط نسبة المدرسين المنتدبين للعمل كامل الوقت بقرار من الوزير المكلف بالتربية بما يراعي ضرورة وجود إطار تربوي قار.

لا ينتدب للعمل أو التدريس بالمؤسسات التربوية الخاصة أشخاص حوكموا من أجل جناية أو جنحة قصدية مرتكبة ضد الأشخاص أو الأموال.

الفصل 40 ـ المؤسسات التربوية الخاصة مطالبة بتطبيق البرامج الرسمية الجاري بها العمل في المؤسسات التربوية العمومية، مع مراعاة مقتضيات الفقرة الأخيرة من الفصل 30 من هذا القانون.

ويمكن إحداث مؤسسات تربوية خاصة تعتمد برامج وتنظيمات خصوصية أو تعد لاجتياز امتحانات أجنبية، وذلك بعد الحصول على ترخيص من الوزير المكلف بالتربية.

الفصل 41 ـ يمكن لتلاميذ المؤسسات التربوية الخاصة مواصلة تعليمهم بالمؤسسات التربوية العمومية حسب التراتيب الجاري بها العمل ولهم الحق في الترشح للامتحانات والمناظرات الوطنية حسب التراتيب المعمول بها.

الفصل 42 ـ تخضع المؤسسات التربوية الخاصة للتفقد البيداغوجي والإداري والصحي من قبل مصالح الوزارات المختصة قصد التثبت من تطبيق الشروط التي ينص عليها هذا القانون والأوامر والقرارات ذات العلاقة.

الفصل 43 ـ إذا أخل صاحب المؤسسة التربوية الخاصة بأحد الواجبات المنصوص عليها في هذا الباب أو بالأخلاق أو بالصحة أو بالأمن داخل المؤسسة التربوية وبصرف النظر عن العقوبات المنصوص عليها بالتشريع الجاري به العمل يسحب منه الترخيص المذكور بالفصل 38 من هذا القانون وذلك بعد سماعه.

الفصل 44 ـ في حالة سحب الترخيص المنصوص عليه بالفصل 43 من هذا القانون، يمكن لسلطة الإشراف، إذا ما اقتضت ذلك مصلحة الأطفال أو التلاميذ، أن تطلب من القاضي الاستعجالي المختص ترابيا تسمية متصرف من بين الإطار التربوي باقتراح من سلطة الإشراف يسير المؤسسة لمدة معينة لا تتجاوز آخر السنة الدراسية الموالية.

الباب الخامس

في الإطار التربوي والإداري والأسرة التربوية

الفصل 45 ـ يتكون الإطار التربوي والإداري من المدرسين والمتفقدين وإطار الإشراف الإداري ومرشدي الإعلام والتوجيه المدرسي والجامعي والمرشدين التربويين والقيمين والأعوان الإداريين والفنيين.

الفصل 46 ـ يتابع أعضاء الإطار التربوي والإداري كافة طوال حياتهم المهنية التكوين المستمر باعتباره ضرورة تقتضيها التحولات المعرفية والاجتماعية ويحتمها تطور المهنة.

وينظم تكوين المكونين والتكوين المستمر لفائدة أعضاء الإطار التربوي والإداري حسب ما يقتضيه تطور وسائل التدريس ومحتوياته ومصلحة التلاميذ والمدرسة وحاجيات الارتقاء المهني.

الفصل 47 ـ تضطلع الأسرة التربوية في كنف التعاون والتكامل، بالمهام الموكولة إليها في نطاق الوظائف الأساسية للمدرسة المنصوص عليها بالعنوان الثاني من الباب الأول.

وتتكون الأسرة التربوية من إطار التدريس وإطار الإشراف الإداري والبيداغوجي ومرشدي الإعلام والتوجيه المدرسي والجامعي والمرشدين التربويين والقيمين.

كما تضم الأسرة التربوية الأولياء والتلاميذ والجمعيات ذات العلاقة من خلال ممثليهم بمجالس المؤسسات التربوية.

الباب السادس

في مرجعية التعلمات

العنوان الأول

في مجالات التعلم

الفصل 48 ـ تؤمن المدرسة تكوين المتعلمين تكوينا متينا ومتوازنا ومتعدد الأبعاد وتساعدهم على امتلاك المعارف واكتساب الكفايات التي تؤهلهم للمشاركة الفاعلة في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعلم مدى الحياة والمساهمة في إرساء مجتمع حر ديمقراطي قادر على مواكبة الحداثة والتقدم.

الفصل 49 ـ تمثل الحياة المدرسية وما يتخللها من أنشطة امتدادا طبيعيا للتعلمات وإطارا لتنمية شخصية المتعلم ومواهبه علاوة على التمرس بالعيش الجماعي.

الفصل 50 ـ تبنى البرامج حول التعلمات المتصلة باللغات والعلوم والتكنولوجيا والإنسانيات والاجتماعيات والفنون، وتشمل برامج التعليم التربية البدنية والرياضية.

الفصل 51 ـ تعلم اللغة العربية في كافة المراحل تعلما يضمن حذقها وإتقانها بما يمكن من التعامل بها ومعها باعتبارها أداة تواصل وتثقيف ومن استعمالها، تحصيلا وإنتاجا، في مختلف مجالات المعرفة.

وتعلم اللغات الأجنبية منذ المرحلة الأولى للتعليم باعتبارها أدوات تواصل وسبيلا للاطلاع المباشر على إنتاج الفكر العالمي من تقنيات ونظريات علمية وقيم حضارية، بما يؤهل الناشئة لمواكبة التطور في هذه المجالات والمساهمة فيه بشكل يكفل إثراء الثقافة الوطنية وتفاعلها مع الثقافة الإنسانية الكونية.

الفصل 52 ـ تدرس الرياضيات والعلوم لغاية تمكين المتعلمين من مختلف أشكال التفكير العلمي وتعويدهم على ممارسة أنواع الاستدلال والبرهنة، وإكسابهم كفايات حل المسائل وتأويل الظواهر الطبيعية والإنسانية.

وتدرس التكنولوجيا بهدف تمكين المتعلمين من فهم المحيط التكنولوجي الذي يعيشون فيه ومن إدراك أهمية استعمال التقنيات في النشاط الاقتصادي والاجتماعي.

وتولي البرامج عناية خاصة بتدريب المتعلمين على استعمال تكنولوجيات المعلومات والاتصال باعتبارها وسائط لبلوغ المعارف وللتعلم الذاتي.

الفصل 53 ـ يمكن تدريس الاجتماعيات والإنسانيات من إكساب المتعلمين المعارف التي تنمي فيهم ملكة النقد وتساعدهم على فهم تنظيم المجتمعات وتطورها الاقتصادي والاجتماعي والسياسي والثقافي.

الفصل 54 ـ يساعد تدريس الفنون على تطوير ذكاء المتعلمين وتنمية حسهم الجمالي من خلال تدريبهم على تعاطي أهم الأنشطة الفنية ومن خلال اطلاعهم على أعمال المبدعين في تنوع أشكال تعبيرها وتعدد وسائلها واختلاف حقبها التاريخية.

الفصل 55 ـ تمثل التربية البدنية والرياضية جزءا من العملية التربوية تساهم في إكساب المتعلمين القدرة على المثابرة والمداومة ومغالبة النفس وتنمي لديهم السعي إلى التفوق وتساعد على تنمية الثقة بالنفس وعلى تكوين شخصية الناشئة تكوينا متكاملا متوازنا.

العنوان الثاني

في الكفايات العامة المستهدفة

الفصل 56 ـ تضطلع المدرسة أساسا بمهمة التكوين المعرفي للمتعلمين وإكسابهم منهجيات في العمل وفي حل المسائل والتربية على

المواطنة. كما تعمل، في كل مراحل التعليم وفي جميع مجالات الدراسة وعبر تنظيم الحياة المدرسية والأنشطة الموازية التي تقدمها، على إكسابهم كفايات ومهارات عامة تمثل قاعدة صلبة لمواصلة التعليم والتكوين ولقابلية التشغيل.

الفصل 57 ـ تصنف الكفايات والمهارات العامة كالآتي :

ـ مهارات عملية تكتسب بالتمرس والتجريب في إطار مقاربة حل المسائل، وتساهم كل المواد في إكساب المتعلمين هذه المهارات وبالأخص منها العلوم والرياضيات والإعلامية والتربية التكنولوجية.

ـ مهارات منهجية تتمثل في إكساب المتعلم القدرة على البحث عن المعلومة الوجيهة وترتيب المعلومات وتحليلها وتبين العلاقات بينها واستثمارها في تصور الحلول البديلة.

ـ كفايات المبادرة وتتمثل في تنمية روح الابتكار لدى المتعلمين وإكسابهم القدرة على تصور مشروع والتخطيط لإنجازه وتقييمه بالنظر إلى المعايير والأهداف المرسومة. وتكتسب هذه الكفايات من خلال أعمال فردية وجماعية تنجز في جميع مجالات التعلم وفي الأنشطة المدرسية الموازية.

ـ كفايات سلوكية تتمثل في تنمية روح المسؤولية والاعتماد على النفس والتعاون مع الآخرين وتقبّل النقد والرأي المخالف.

الباب السابع

في التقييم

الفصل 58 ـ تخضع كافة مكونات التعليم المدرسي للتقييم الدوري والمنتظم.

ويهدف التقييم إلى القيس الموضوعي لمردود التعليم المدرسي والمؤسسات الراجعة إليه بالنظر وأداء العاملين بها ومكتسبات التلاميذ، بغية إدخال الإصلاحات والتعديلات اللازمة لضمان تحقيق الأهداف المرسومة.

العنوان الأول

في تقييم مكتسبات التلاميذ

الفصل 59 ـ يتم تقييم مكتسبات التلاميذ بصفة مستمرة خلال كافة مراحل التعليم في تكامل مع عملية التعلم وفي تفاعل معها. ويكتسي التقييم صبغة تكوينية وتشخيصية أثناء التعلم وصبغة إشهادية في نهايته، وهو من مشمولات أسرة التدريس في مستوى إعداده وإصلاحه واستغلاله.

الفصل 60 ـ تنظم دوريا تقييمات وطنية تشمل عينة من التلاميذ من مستويات دراسية مختلفة. وتهدف هذه التقييمات إلى التثبت من مدى بلوغ الأهداف المرسومة من حيث نوعية التعلمات الحاصلة وقيمة مكتسبات التلميذ.

الفصل 61 ـ يمكن في نهاية الدراسة بالتعليم الأساسي، ولكل راغب في ذلك، اجتياز امتحان وطني للحصول على "شهادة ختم التعليم الأساسي" حسب تراتيب تضبط بقرار من الوزير المكلف بالتربية.

الفصل 62 ـ يختتم التعليم الثانوي بكل شعبة من شعبه بامتحان وطني يحصل الناجحون فيه على شهادة البكالوريا.

وتضبط أنواع شهادة البكالوريا بأمر ويضبط نظام امتحان البكالوريا بقرار من الوزير المكلف بالتربية.

العنوان الثاني

في تقييم أداء الإطار التربوي والإداري

الفصل 63 ـ يقيّم أداء مختلف أعضاء الإطار التربوي والإداري بالنظر إلى المرجعيات المهنية الخاصة بهم من ناحية وباعتبار مؤشرات الجودة والنجاعة للعمل التربوي من ناحية ثانية.

ويعهد بهذا التقييم إلى مصالح التفقد البيداغوجي والإداري والمالي الراجعة بالنظر إلى الوزارة المكلفة بالتربية.

العنوان الثالث

في تقييم أداء المؤسسات التربوية

الفصل 64 ـ تخضع المؤسسات التربوية لتقييم ذاتي وتقييم خارجي يستندان إلى مؤشرات نوعية وكمية تضعها الوزارة المكلفة بالتربية للغرض وتتم مراجعتها دوريا في ضوء الأهداف المرسومة وطنيا وعلى مستوى المؤسسة ذاتها.

تضبط بقرار من الوزير المكلف بالتربية معايير التقييم وإجراءاته.

العنوان الرابع

في تقييم مردود التعليم المدرسي

الفصل 65 ـ يقيّم مردود التعليم المدرسي بصفة مستمرة في ضوء مختلف التقييمات الأخرى المنصوص عليها أعلاه وباعتماد مؤشرات ومعايير نوعية وكمية متداولة عالميا.

تضبط بقرار من الوزير المكلف بالتربية معايير التقييم وإجراءاته.

الباب الثامن

في البحث والتجديد في المجال التربوي

الفصل 66 ـ يمثل البحث التربوي عاملا أساسيا في تحسين جودة العملية التعليمية والارتقاء بمردود المدرسة وتأهيلها المطرد تجسيما للأهداف المنشودة ومع اعتبار المعايير الدولية في المجال.

الفصل 67 ـ يشمل البحث التربوي مجالات البيداغوجيا ومناهج التعليم وبرامجه ووسائطه وأداء المربين والحياة المدرسية ومحيطها وأنظمة التقييم، وكذلك الدراسات المقارنة واستشراف التحولات في مجال التربية والتعليم.

كما يعنى البحث التربوي برصد التجديدات الميدانية والعمل على نشرها، وكذلك التعرف على المستجدات العالمية والاستفادة منها ودفع توظيف التكنولوجيات الحديثة في مجالات التعلم.

الفصل 68 ـ يتم تنظيم البحث التربوي في مؤسسات مختصة تعمل، عند الاقتضاء، في إطار الشراكة مع مراكز البحث العلمي والمؤسسات الجامعية ذات الاختصاص.

الباب التاسع

أحكام انتقالية

الفصل 69 ـ يبدأ العمل بالأحكام المنصوص عليها بالفصلين 26 و27 من هذا القانون في مفتتح السنة الدراسية 2003 ـ 2004.

الفصل 70 ـ تلغى كل الأحكام السابقة والمخالفة لهذا القانون ويتوقف العمل بالقانون عدد 65 لسنة 1991 المؤرخ في 29 جويلية 1991 المتعلق بالنظام التربوي وبجميع النصوص التي نقحته أو تممته تدريجيا مع دخول هذا القانون حيز التطبيق.

ينشر هذا القانون بالرائد الرسمي للجمهورية التونسية وينفذ كقانون من قوانين الدولة.

تونس في 23 جويلية 2002.

زين العابدين بن علي

الأوامر والقرارات

رئاسة الحكومة

أمر عدد **4030** لسنة **2014** مؤرخ في **3** أكتوبر **2014** يتعلق بالمصادقة على مدونة سلوك وأخلاقيات العون العمومي.

إنّ رئيس الحكومة،

بعد الاطلاع على القانون التأسيسي عدد 6 لسنة 2011 المؤرخ في 16 ديسمبر 2011 المتعلق بالتنظيم المؤقت للسلط العمومية كما تم تنقيحه وإتمامه بالقانون الأساسي عدد 3 لسنة 2014 المؤرخ في 3 فيفري 2014 وبالقانون الأساسي عدد 4 لسنة 2014 المؤرخ في 5 فيفري 2014،

وعلى القانون عدد 27 لسنة 1966 المؤرخ في 30 أفريل 1966 المتعلق بإصدار مجلة الشغل وعلى جميع النصوص التي نقحته أو تممته وخاصة المرسوم عدد 115 لسنة 2011 المؤرخ في 2 نوفمبر 2011 المتعلق بحرية الصحافة والطباعة والنشر،

وعلى القانون عدد 112 لسنة 1983 المؤرخ في 12 ديسمبر 1983 المتعلق بضبط النظام الأساسي العام لأعوان الدولة والجماعات المحلية والمؤسسات العمومية ذات الصبغة الإدارية، وعلى جميع النصوص التي نقحته أو تممته وخاصة المرسوم عدد 89 لسنة 2011 المؤرخ في 23 سبتمبر 2011،

وعلى القانون عدد 78 لسنة 1985 المؤرخ في 5 أوت 1985 المتعلق بضبط النظام الأساسي العام لأعوان الدواوين والمؤسسات العمومية ذات الصبغة الصناعية والتجارية والشركات التي تمتلك الدولة أو الجماعات المحلية رأس مالها بصفة مباشرة وكليا وعلى جميع النصوص التي نقحته أو تممته وخاصة القانون عدد 69 لسنة 2007 المؤرخ في 27 سبتمبر 2007 المتعلق بحفز المبادرة الاقتصادية،

وعلى المرسوم الإطاري عدد 120 لسنة 2011 المؤرخ في 14 نوفمبر 2011 المتعلق بمكافحة الفساد،

وعلى القرار الجمهوري عدد 32 لسنة 2014 المؤرخ في 29 جانفي 2014 المتعلق بتعيين رئيس الحكومة،

وعلى الأمر عدد 413 لسنة 2014 المؤرخ في 3 فيفري 2014 المتعلق بتسمية أعضاء الحكومة،

وعلى رأي المحكمة الإدارية،

وعلى مداولة مجلس الوزراء وبعد إعلام رئيس الجمهورية.

يصدر الأمر الآتي نصه :

الفصل الأول ـ تمت المصادقة على مدونة سلوك وأخلاقيات العون العمومي.

الفصل 2 ـ يلتزم جميع الأعوان العموميين من مختلف الأصناف والرتب الإدارية ومهما كان موقعهم الوظيفي، العاملين بمختلف مصالح الدولة المركزية والجهوية والمحلية والعاملين بمختلف الجماعات المحلية والمؤسسات والمنشآت العمومية بالاطلاع على هذه المدونة والامتثال لقواعدها.

الفصل 3 ـ يمضي العون العمومي إثر انتدابه على تسلمه لنسخة من المدونة واطلاعه عليها وذلك في جدول يمسك للغرض.

ويتم خلال الشهرين الموالين لتاريخ صدور هذا الأمر تسوية وضعية الأعوان العموميين المباشرين إزاء المدونة حسب نفس الإجراءات المبينة في الفقرة الأولى من هذا الفصل.

الفصل 4 ـ تتولى مصالح كتابة الدولة المكلفة بالحوكمة النظر في المسائل التي تطرح بمناسبة تطبيق هذه المدونة.

كما تسهر على ضبط برامج لتكوين الأعوان العموميين في المجالات المرتبطة بالمدونة والإشراف على تنفيذها بالتنسيق مع الهياكل العمومية المعنية.

الفصل 5 ـ تنشر مدونة سلوك وأخلاقيات العون العمومي في الرائد الرسمي للجمهورية التونسية.

الفصل 6 ـ تتولى المصالح المكلفة بالحوكمة متابعة الاطلاع على المدونة وتطبيقها من قبل الأعوان العموميين وتحيينها عند الاقتضاء.

الفصل 7 ـ الوزراء وكتاب الدولة والولاة ورؤساء البلديات والرؤساء المديرون العامون والمديرون العامون للمؤسسات والمنشآت العمومية مكلفون، كل في يخصه، بتنفيذ هذا الأمر الذي ينشر بالرائد الرسمي للجمهورية التونسية.

تونس في 3 أكتوبر 2014.

رئيس الحكومة

مهدي جمعة

مدونة سلوك وأخلاقيات العون العمومي

ديباجة

انطلاقا من أن خدمة المرفق العام لا تحتاج فحسب إلى الهياكل والتنظيمات والأطر التشريعية والترتيبية، بل تحتاج أيضا إلى نظام قيمي وميثاق أخلاقي يجتمع حوله مختلف الفاعلين من أجل تحقيق التآزر والتنمية المستديمة.

وإيمانا بأهمية القطاع العام بمختلف مكوناته إدارة كانت أو جماعة عمومية أو مؤسسات أو منشآت عمومية، في خدمة التنمية الشاملة.

واعتبارا وأن تأطير مسألة السلوك والأخلاقيات المهنية داخل القطاع العام، وبين مختلف المتدخلين فيه، يتنزل في سياق التفاعل مع المعايير الدولية للإدارة الحديثة والانسجام مع مقتضيات الحوكمة الرشيدة، بما يوفر إطارا لحماية العون العمومي من جهة، ويرشد سلوكه ونظم العلاقات التي ينسجها في بيئة العمل من جهة أخرى.

واستنادا إلى كون هذه الوثيقة هي عبارة على مجموعة من القيم والمبادئ والمعايير، ذات وظيفة توعوية وإرشادية وتوجيهية، تهدف إلى ضمان احترام القانون وتؤمن الالتزام بقيم النزاهة والشفافية والمساءلة والحياد من قبل العون العمومي.

وتأسيسا على أهداف هذه المدونة الرامية إلى تكريس منظومة قيمية خاصة بالعون العمومي، من شأنها معاضدة المنظومة القانونية التي يخضع لها، من أجل مساعدته على القيام بواجباته المهنية وتحمله مسؤولياته على نحو يستجيب لانتظارات المواطنين وتطلعاتهم لخدمة عمومية نزيهة، خالية من كل أوجه الخروقات، وباعثة على الثقة والطمأنينة بين الهيكل العمومي والمواطن.

ووعيا بحاجة الهياكل العمومية إلى قواعد سلوكية ومبادئ أخلاقية تسمو بالعلاقات المهنية وتنمي الأداء وتحسّن المردود وتساعد العون العمومي على تجاوز الوضعيات الخلافية التي قد تعترضه طيلة مساره المهني.

وإيمانا بأن التعلق بقواعد هذه المدونة والالتزام بها والاحتكام إليها من شأنه أن يحسّن في نظم الإدارة والتصرف العمومي ويعزز قيم النزاهة والشفافية والمساءلة ويطور مناخ العمل ويركز أسس الحوكمة الرشيدة.

وحرصا على إيجاد مدونة عامة للسلوك والأخلاقيات في كل القطاع العام، تنطلق منها وترتكز عليها وتنسجم معها مختلف مدونات السلوك والأخلاقيات الخصوصية، الخاصة بكل قطاع وسلك في مختلف الهياكل العمومية.

تم وضع هذه المدونة لتنطبق على العون العمومي في مفهومه الشامل وفي جميع الهياكل العمومية دون استثناء، سواء كان معينا أو منتخبا.

التعريفات

يقصد بالعبارات التالية على معنى هذه المدونة ما يلي :

الحوكمة هي نظام للرقابة والتوجيه على المستوى المؤسسي، يحدد المسؤوليات والحقوق والعلاقات مع جميع الفئات المعنية ويوضح القواعد والإجراءات اللازمة لصنع القرارات الرشيدة المتعلقة بعمل الهيكل. وهو نظام يدعم العدالة والشفافية والمساءلة ويعزز الثقة والمصداقية في بيئة العمل.

العون العمومي هو كل شخص تعهد إليه صلاحيات السلطة العامة أو يعمل لدى مصلحة من مصالح الدولة أو جماعة محلية أو مؤسسة عمومية أو منشأة عمومية أو غيرها من الذوات التي تساهم في تسيير مرفق عمومي.

الشفافية هي الوضوح داخل الهيكل العمومي وفي العلاقة مع المواطنين (المنتفعين من الخدمة أو مموليها) وعلنية الإجراءات والغايات والأهداف.

النزاهة هي منظومة القيم المتعلقة بالصدق والأمانة والإخلاص والتفاني في العمل حفاظا على صورة الهيكل الذي ينتمي إليه العون لدى العموم وحق المواطنين في الحصول على المعلومات اللازمة عن أعمال الهياكل العمومية حتى يتم التأكد من أن عمل هذه الهياكل يتفق مع تحديد القانون لوظائفهم ومهامهم.

النجاعة هي التوظيف الأمثل من قبل العون العمومي للموارد المتاحة للهيكل الذي ينتمي إليه وتطوير أساليب العمل من أجل تحقيق الأهداف المنتظرة من الهيكل بأقل التكاليف الممكنة.

المساءلة هي واجب المسؤولين العموميين سواء كانوا منتخبين أو معينين، تقديم تقارير دورية عن نتائج أعمالهم ومدى نجاعتهم في تنفيذها.

المحاسبة هي خضوع الذين يتولون الوظائف العمومية للمساءلة القانونية أو الإدارية أو الأخلاقية إزاء قراراتهم وأعمالهم سواء المحاسبة الأفقية (مسؤولية الموظف العمومي أمام جهات أخرى موازية) أو العمودية (مسؤولية الموظف العمومي أمام ناخبيه وهيئته المرجعية، والمواطنين).

الفساد هو كل عمل يتضمن سوء استخدام السلطة أو النفوذ أو الوظيفة لتحقيق مصلحة خاصة مادية أو معنوية ذاتية لنفسه أو غيره.

الارتشاء هو التماس العون العمومي أو قبوله بشكل مباشر أو غير مباشر لمنافع له أو لغيره مقابل القيام بعمل هو من صلاحياته أو الامتناع عنه.

المحسوبية هي تنفيذ أعمال لصالح فرد أو جهة ينتمي لها العون مثل حزب أو عائلة أو منطقة...الخ، دون أن يكونوا مستحقين لها.

المحاباة هي تفضيل طرف على آخر عند إسداء الخدمة بغير حق للحصول على مصالح معينة.

الواسطة هو التدخل لصالح فرد ما، أو جماعة دون الالتزام بأصول العمل والكفاءة اللازمة مثل تعيين شخص في منصب معين لأسباب تتعلق بالقرابة أو الانتماء الحزبي.

نهب **المال العام** هو الحصول على الأموال العمومية والتصرف فيها من غير وجه حق.

تضارب المصالح التعارض بين الوظيفة العمومية للعون العمومي ومصالحه الشخصية بما قد يؤثر في اتخاذه للقرار وطريقة أدائه لالتزاماته ومسؤولياته.

الباب الأول

قيم العمل في القطاع العام

1 ـ احترام القانون : يحرص العون العمومي، أثناء أداء مهامه، على احترام القانون وعلى شرعية الأعمال التي يقوم بها.

2 ـ المساواة : يحرص العون العمومي على تقديم الخدمة للمتعاملين وحرفاء المرفق الذي ينتمي إليه بطريقة عادلة ومتساوية، مهما كان جنسهم أو دينهم أو عرقهم أو لغتهم أو انتمائهم الفكري أو السياسي.

3 ـ **الإخلاص :** يحرص العون العمومي على القيام بمهامه بكل تفان وإخلاص دون السعي إلى تحقيق مصلحة خاصة.

4 ـ **الحياد :** يحرص العون العمومي على عدم الانحياز لأي جهة كانت أو التفضيل بين طالبي الخدمة عند أداء مهامه.

5 ـ **النزاهة :** يعمل العون العمومي على أن يكون نزيها في عمله متقيدا بمقتضيات القانون ومقاصده متحليا بالاستقامة وكل ما من شأنه المساس بثقة العموم في صحة وسلامة الأداء أو السلوك ومتجنبا استغلال وظيفته لأغراض خاصة.

6 ـ **النجاعة :** يسعى العون العمومي إلى حسن توظيف الموارد البشرية والمادية والمالية لمؤسسته مع الحرص على بلوغ النجاعة المرجوة منه، واتخاذ ما من شأنه أن يمكن من تصويب أساليب العمل المنتهجة.

7 ـ **الانضباط في العمل :** يحرص العون العمومي على احترام توقيت العمل وإنجاز المهام الموكولة إليه بكل تفان وتجنب كل السلوكات المخلة به.

8 ـ **المساءلة :** يقوم العون العمومي بأداء المهام المنوطة بعهدته وهو مسؤول على ما يقوم به أو يتخذه من قرارات عند أداء مهامه.

9 ـ **الحياة الخاصة :** حرمة الحياة الخاصة للعون العمومي مضمونة. وهو مطالب بفصل حياته الخاصة عن وظائفه العمومية.

الباب الثاني

العلاقات بين الأعوان العموميين

المحور الأول

علاقة العون العمومي برؤسائه

يحرص العون العمومي على ما يلي :

1 ـ احترام رؤسائه دون سعي لاسترضائهم لكسب أي معاملة تفضيلية.

2 ـ الامتثال لتعليمات رئيسه المباشر وتنفيذها.

فإذا كانت تلك التعليمات مخالفة بداهة للقانون، فعلى العون إعلام رئيسه كتابيا بهذا الخرق ولا يلزم بتنفيذ هذه التعليمات إلا إذا أكدها الرئيس المباشر كتابيا، وعلى مسؤوليته.

ويتوجب على العون العمومي في كل الحالات رفض تنفيذ التعليمات التي تشكل جريمة يعاقب عليها القانون.

3 ـ التعاون مع رؤسائه وإفادتهم بنصائحه وبخبرته وبكل المعلومات التي بحوزته والإعراض عن تعمد مغالطتهم وعرقلتهم.

4 ـ إعلام رئيسه المباشر بكل خرق للقانون لاحظه أثناء إنجاز العمل.

المحور الثاني

علاقة العون العمومي بزملائه

يحرص العون العمومي على ما يلي :

1 ـ التعاون مع زملائه بإفادتهم بآرائه ومساعدتهم على إيجاد حلول للإشكاليات وتطوير أساليب العمل.

2 ـ تجنب التشكيك في كفاءة زملائه.

3 ـ التصرف بلباقة واحترام مع زملائه والمحافظة على علاقات ودية معهم دون تمييز.

4 ـ احترام خصوصية زملائه والامتناع عن سوء استعمال معلومات تخص حياتهم الشخصية لغاية الإضرار بهم.

5 ـ تجنب كل سلوك غير أخلاقي وكل شكل من أشكال التحرش وكل تصرف من شأنه أن يمس بالأخلاق الحميدة.

6 ـ المساهمة في خلق مناخ عمل سليم وودي.

المحور الثالث

علاقة العون العمومي بمرؤوسيه

يحرص العون العمومي على :

1 ـ أن يكون مثالا يحتذى به من قبل مرؤوسيه وخاصة فيما يتعلق باحترام مقتضيات مدونة سلوك الأعوان العموميين.

2 ـ مساعدة مرؤوسيه على تنمية مهاراتهم وحسن تأطيرهم قصد الرفع من مردوديتهم.

3 ـ تقييم مردود مرؤوسيه بكل موضوعية وتجرد طبقا لنظام التقييم الساري المفعول.

4 ـ احترام حقوق مرؤوسيه والتعاون معهم دون تفضيل أو تمييز.

5 ـ تحمل المسؤولية شخصيا عن الأوامر والتعليمات التي يوجهها لمرؤوسيه.

6 ـ التعهد بتأكيد تعليماته كتابيا كلما تلقى احترازا كتابيا صادرا عن أحد مرؤوسيه بتعليماته المقدوح في شرعيتها.

7 ـ المساهمة في خلق مناخ عمل سليم وودي وتجنب الحط من كرامة مرؤوسيه والتحرش بهم.

الباب الثالث

علاقة العون العمومي بمحيطه

المحور الأول

علاقة العون العمومي بمستعملي المرفق العام

يقوم العون العمومي بإسداء خدمات لفائدة مستعملي المرفق العام بكل فاعلية وكفاءة في إطار احترام علوية القانون ومقتضيات المصلحة العامة واستمرارية المرفق العام.

1 ـ يعامل العون العمومي مستعملي المرفق العام بكل احترام.

2 ـ يحرص العون العمومي على أن يكون متفرغا لخدمة مستعملي المرفق العام ويجيب على المطالب والشكايات في الآجال.

3 ـ يحترم العون العمومي حقوق ومصالح مستعملي المرفق العام ويحرص على معاملتهم على قدم المساواة دون تمييز على أساس العرق أو الجنس أو الجنسية أو الدين أو المعتقد أو الرأي السياسي أو الانتماء الجهوي أو الثروة أو المركز الوظيفي أو أي شكل من أشكال التمييز.

4 ـ يمتنع العون العمومي عند القيام بوظائفه عن أي تصرف قد يؤدي إلى الإضرار بشخص أو مجموعة أشخاص أو هيئة ما ويحرص على مراعاة حقوق الغير ومصالحه المشروعة.

5 ـ يولي العون العمومي عناية خاصة بالأشخاص ذوي الاحتياجات الخصوصية ويحرص على تقديم العون والمساعدة اللازمين لهم.

6 ـ يعمل العون العمومي على تمكين المواطنين من النفاذ إلى الوثائق الإدارية في حدود صلاحياته وطبقا للتشريع الجاري به العمل.

7 ـ يمتنع العون العمومي عن تسريب المعطيات والمعلومات الشخصية الخاصة بمستعملي المرفق العام التي اطلع عليها بمناسبة القيام بوظيفه وعن استعمالها لغايات غير مهنية.

المحور الثاني

علاقة العون العمومي بوسائل الإعلام

1 ـ يمتنع العون العمومي عن الإدلاء بأي تصريح أو مداخلة وعن نشر أو إفشاء معلومات أو وثائق رسمية عن طريق الصحافة أو غيرها من وسائل الإعلام حول مواضيع تهم وظيفته أو الهيكل العمومي الذي يعمل به بدون الإذن المسبق والصريح من رئيسه المباشر أو رئيس الهيكل الذي ينتمي إليه.

2 ـ يجب على العون العمومي أن يمتنع عن القيام بتصريحات مهما كان نوعها تتعارض مع التكتم المهني والحفاظ على المصلحة العليا للدولة.

3 ـ يمتنع العون العمومي عن عرقلة الإفصاح عن وثائق أو معطيات رسمية يتوجب أو يسمح بنشرها للعموم وعن نشر معلومات مغالطة أو غير صحيحة حول مواضيع تهم وظيفته أو الهيكل العمومي الذي يعمل به.

4 ـ لا يمكن للعون العمومي نشر معلومات أو وثائق ذات صلة بوظيفته أو بالهيكل العمومي الذي ينتمي إليه إلا طبقا للتشريع الجاري به العمل.

المحور الثالث

النشاط السياسي

يحرص العون العمومي على أن لا تمس نشاطاته السياسية أو الفكرية بثقة كل المتعاملين مع الإدارة ورؤسائه في العمل في قدرته على أداء مهامه بكل حياد.

1 ـ يمتنع العون العمومي عن استغلال مركزه من أجل غايات سياسية أو حزبية.

2 ـ يمتثل العون العمومي للقوانين التي تمنع عليه ممارسة نشاط سياسي أو حزبي بسبب خصوصية مركزه أو وظائفه.

3 ـ يقوم العون العمومي بأداء وظائفه بكل حياد وموضوعية بغض النظر عن آرائه السياسية أو انتمائه الحزبي.

الباب الرابع

تضارب المصالح والتصريح بالممتلكات وتقبل الهدايا

المحور الأول

تضارب المصالح

عند شعور العون بوجوده في وضعية تضارب مصالح أو خشية من الوقوع فيها، يعلم آنيا رئيسه المباشر الذي يبادر في حالة ثبوتها باتخاذ الإجراءات الملائمة لوضع حد لها.

ويتولى العون العمومي مهما كانت رتبته بمجرد مباشرته لمهامه التصريح كتابة لرئيسه المباشر بحالات المصالح الخاصة التي من شأنها أن تتضارب مع الالتزامات الموكولة له.

المحور الثاني

التصريح بالممتلكات

يخضع العون العمومي بداية من شروعه في عمله في رتبة أو وظيفة معينة، وكل ما اقتضت طبيعة وظيفته حسب ما يحدده القانون أو النظام الأساسي، لواجب التصريح على الشرف بأملاكه وأملاك قرينه وأبنائه القصر سواء كانت منقولة أو عقارات.

ويتم تحيين أو تجديد التصريح بصفة دورية حسب الفترة التي يحددها القانون أو النظام الأساسي. كما يتولى العون العمومي القيام بالتصريح على ممتلكاته بمجرد انتهاء مهامه.

المحور الثالث

الهدايا والفوائد وغيرها من الامتيازات

يمتنع العون العمومي عن طلب أو اشتراط أو قبول هدايا أو هبات أو فوائد مهما كانت لنفسه أو لفائدة الغير قد يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على موضوعيته في أداء مهامه.

المحور الرابع

النشاط الموازي

لا تتناسب صفة العون العمومي مع كل نشاط يتضارب مع شرف مهنته أو يخل بأداء واجباته.

ولا يسمح للعون العمومي بممارسة نشاط آخر مواز بمقابل إلا بترخيص يخول له الجمع في نطاق القوانين والتراتيب المنظمة لنشاطه الأصلي.

العنوان السابع

أساتذة التعليم الثانوي

الباب الأول

المشمولات

الفصل 18 (جديد) : يقوم أساتذة التعليم الثانوي بالتدريس بالمدارس الإعدادية والمعاهد وبالإضافة إلى ذلك فإنهم مطالبون خاصة :

- بالمشاركة في مجالس الأقسام والتوجيه وفي سير الامتحانات،
- بالمشاركة في الاجتماعات ذات الصبغة البيداغوجية،
- بالمشاركة في حلقات التكوين لتحسين المردود البيداغوجي،
- بالمشاركة في عمليات التقييم تحت إشراف إطار التفقد،
- بالمشاركة في التدريب على استعمال وسائل الاتصالات الحديثة،
- بالمشاركة في مجموعات الدراسات والبحوث البيداغوجية المنظمة في مؤسستهم التعليمية ويمكن تكليفهم بتقديم المساعدة البيداغوجية وبتأطير المدرسين وذلك بعد التشاور مع هيئة التفقد البيداغوجي.

الباب الثاني

التسمية والانتداب

الفصل 19 (جديد) : يقع انتداب أساتذة التعليم الثانوي من بين :

- المترشحين المحرزين على شهادة دار المعلمين العليا أو من بين خريجي المدارس المصادق عليها،
- المترشحين المحرزين على شهادة الإجازة أو شهادة الأستاذية أو عناوين أو على شهادات معترف بمعادلتها والناجحين في مناظرات خارجية بالاختبارات أو بالشهائد أو بالملفات.

وتضبط كيفية تنظيم المناظرة الخارجية المشار إليها أعلاه بقرار من وزير التربية.

العنوان العاشر

أساتذة التعليم الثانوي للمرحلة الأولى

الباب الأول

المشمولات

الفصل 24 (جديد) : يقوم أساتذة التعليم الثانوي للمرحلة الأولى بالتدريس بالمدارس الإعدادية والمعاهد وبالإضافة إلى ذلك فإنهم مطالبون خاصة :

- بالمشاركة في مجالس الأقسام والتوجيه وفي سير الامتحانات،
- بالمشاركة في الاجتماعات ذات الصبغة البيداغوجية،
- بالمشاركة في أشغال مجموعات الدراسات والبحوث البيداغوجية المنظمة في مؤسستهم التربوية.

الفصل 9 ـ يضاف إلى الأمر عدد 114 لسنة 1973 المؤرخ في 17 مارس 1973 المشار إليه أعلاه عنوان ثان وعنوان ثاني عشر وعنوان ثالث عشر وعنوان رابع عشر تتعلق على التوالي بالأساتذة الأول المميزين وبأساتذة التعليم التقني للمرحلة الأولى وبالأحكام الانتقالية وبالأحكام الختامية كما يلي :

العنوان الثاني

الأساتذة الأول المميزون

الباب الأول

المشمولات

الفصل 8 (جديد) : يقوم الأساتذة الأول المميزون بالتدريس بالمدارس الإعدادية والمعاهد وبالإضافة إلى ذلك فهم مطالبون خاصة :

- بالمشاركة في مجالس الأقسام والتوجيه وفي سير الامتحانات،
- بالمشاركة في الاجتماعات ذات الصبغة البيداغوجية،
- بالمشاركة في حلقات التكوين لتحسين المردود البيداغوجي،
- بالمشاركة في عمليات التقييم تحت إشراف إطار التفقد،
- بالمشاركة في التدريب على استعمال وسائل الاتصالات الحديثة،
- بالمشاركة في مجموعات الدراسات والبحوث البيداغوجية المنظمة في مؤسستهم التعليمية ويمكن تكليفهم بتقديم المساعدة البيداغوجية وبتأطير المدرسين وذلك بعد التشاور مع هيئة التفقد البيداغوجي.

الباب الثاني

التسمية

الفصل 9 (جديد) : يسمى الأساتذة الأول المميزون :

1 ـ عن طريق الترقية وذلك إثر النجاح في اجتياز مناظرة داخلية بالملفات تفتح سنويا لأساتذة التعليم الأول فوق الرتبة المترسمين في رتبتهم والذين لهم خمس (5) سنوات أقدمية على الأقل في هذه الرتبة في تاريخ ختم الترشحات.

وتضبط كيفية تنظيم المناظرة الداخلية المشار إليها أعلاه بمقتضى قرار من وزير التربية.

تفتح المراكز المعروضة للتناظر سنويا بنسبة 35% من مجموع أساتذة التعليم الأول فوق الرتبة الذين تتوفر فيهم الشروط المنصوص عليها أعلاه وتتم الترقية إلى رتبة أستاذ أول مميز بنسبة 35% من عدد المترشحين للمناظرة.

2 ـ عن طريق الترقية وذلك إثر النجاح في اجتياز مناظرة داخلية بالشهائد مفتوحة لأساتذة التعليم الأول فوق الرتبة المتحصلين على شهادة الماجستير أو شهادة البحوث المعمقة أو شهادة الدراسات المعمقة أو شهادة الكفاءة في البحث أو الدكتوراه أو ما يعادلها والمتوفر فيهم شرط أربع (4) سنوات أقدمية على الأقل في رتبتهم وتتم الترقية في 15 سبتمبر من كل سنة.

وتضبط كيفية تنظيم المناظرة الداخلية المشار إليها أعلاه بقرار من وزير التربية وتفتح المراكز المعروضة سنويا بقرار من وزير التربية على ألا يتجاوز عدد الأساتذة الأولين المميزين 40% من مجموع أساتذة التعليم الأولين فوق الرتبة.



الحصة (4): أخلاقيات المهنة

المتفقد: أ. مسعود اليحياوي

اختصاص المتفقد: علوم الحياة والأرض

عدد الحصص: حصتان

مدّة الحصة: 4 ساعات



روابط تحميل مادّة الدرس

رابط تحميل مباشر لمقرر أخلاقيات مهنة التدريس:

https://ia601508.us.archive.org/11/items/badranihamdi_gmail_20180625/أخلاقيات%20مهنة%20التدريس.pdf

رابط تحميل مباشر لمقرر أخلاقيات العون العمومي:

https://ia601508.us.archive.org/11/items/badranihamdi_gmail_20180625/ميثاق%20العون%20العمومي.pdf

الحصة (8): المقاربات البيداغوجية

المتفقد: أ. ....

اختصاص المتفقد: فيزياء

عدد الحصص: 4 حصص

مدّة الحصة: 4 ساعات

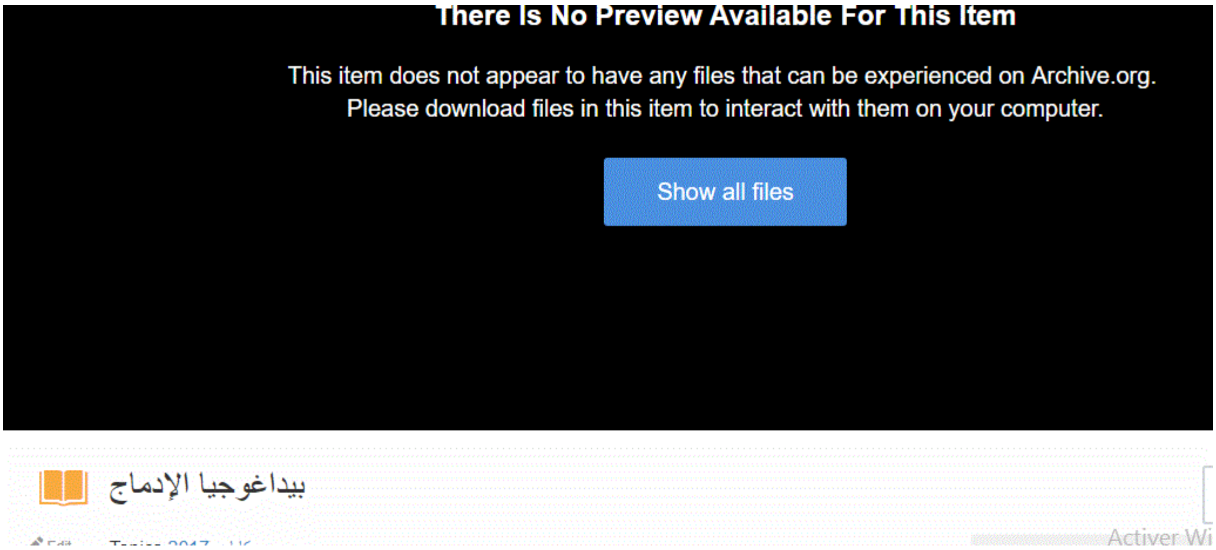
رابط تحميل مادّة الدرس من موقع الأرشيف

رابط التحميل من موقع الأرشيف:

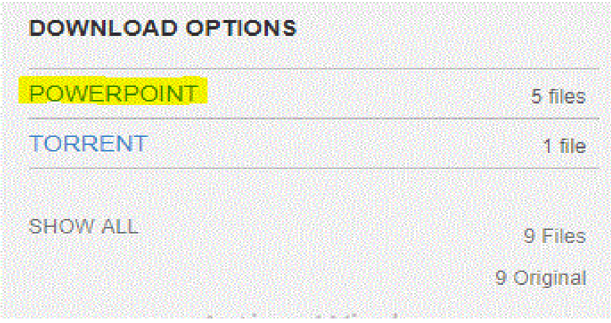
https://archive.org/details/badranihamdi_gmail_20180625_1136

طريقة التحميل (لمن لم يسبق له استعمال هذا الموقع):

1- تضغط على هذا الرابط سيأتيك الموقع بهذا الشكل



2- تنزل قليلا ستجد هذا الشيء



3- قم بالنقر على الكلمة الملونة بالأصفر powerpoint ستأتيك هذه الشاشة



4- قم بالنقر على هذه الملفات وستنزل جميعها، وهي على شكل powerpoint وبالتالي لا يمكن أن تشتغل في الهاتف إلا بعد تنزيل تطبيق powerpoint.

الحصة (9): نظريات التعلم

اسم المتفقد: أ. محمد الفقي

اختصاص المتفقد: رياضيات

عدد الحصص: 4 حصص

مدّة الحصة: 4 ساعات

السند عــ8ــدد (وثيقة المكوّن والمتكوّن)

المقاربات النظرية للتعلّم

(ترجمة بتصرّف لفقرات من وثائق تكوين كنديّة)

كانت المقاربات التقليدية لاكتساب المعلومات تعتمد أساسا التلقين كطريقة تعليم، وذلك بمعنى أنّ المتعلّم يتلقى من الخارج عناصر معارف ليثريَ بها ما عنده من مكتسبات، وهذا لم يغب بعد عن العديد من الممارسات البيداغوجية.

قبل سنوات 1980 كان التصوّر السلوكي أكبر مؤثّر على توجّهات برامج التدريس والتمشّيات البيداغوجية، أمّا في العشريات الأخيرة فلقد سمحت البحوث والدراسات في ميدان التربية بالتعمّق في فهم التعلّم فظهرت تيّارات بيداغوجية جديدة مبنية على البنائية والبنائية الاجتماعية والعرفانية دون أن تغيّب السلوكية.

السلوكيّة (le béhaviorisme)

ظهر التصوّر السلوكي للتعلّم في بداية القرن السابق ضمن التيّارات البسيكولوجية. فهو يعتني أساسا بأنشطة المتعلّم التي يمكن للمدرّس أن يلمسها عبر ملاحظة سلوكات المتعلّم. وهو يعطي قيمة خاصّة للأشياء التي يمكن ملاحظتها ووصفها وقيسها.

اكتساب التلميذ لتلك السلوكات المنتظرة والتي يشرف عليها المدرّس يرتكز على إواليّة (mécanisme). المدرّس مطالب بأن يهيئ الظروف المناسبة للتعلّم كما يجب عليه أن ينظّم محيط التلميذ ويضمن التحكم في العوامل المدعّمة للتعلّم.

من المنظور السلوكي، التعلّمات المستهدفة هي من قبيل القدرة على التذكر البسيط واكتساب تقنيات وسلاسل من العمليّات العنصريّة المكونة لتبيانات (Schémas) حسابيّة أو حلّ مشاكل، ويستوجب تحقيقها عند التلميذ اعتماد بيداغوجيا الأهداف وغيرها من المقاربات التي تجزّأ السلوكات إلى العديد من العناصر.

يتمّ التعلّم على مراحل، إثر كلّ تثبّت في نهاية مرحلة ما من استطاعة التلاميذ الإجابة على الأسئلة التي يطرحها عليهم يمرّ بهم المدرّس إلى المرحلة الموالية. في كلّ مرحلة يقوم المدرّس بتعزيز التعلّم وبالارتجاع الذي يثمّن به ما هو إيجابي ويعالج به ما هو سلبي عند التلميذ.

يعتبر التعلّم حاصلا ومكتملا كلما تجاوب التلميذ مع مثيره (Stimulus réponse) ويتملك السلوك المنتظر بنجاح، فلا مجال إذن لتقييم سيرورات التعلم والاستراتيجيّات التي اتبعها المتعلّم. وهذا يعني أنّ المدرّس المتبنّي للمفهوم السلوكي للتعلّم يهتمّ أساسا بما هو قابل للملاحظة عند التلميذ ولا يقيّم بالتالي إلا مدى تحقيق الأهداف المرسومة من تطبيق برنامج التعليم، في حين أنّ المعرفة تعني الظواهر الذهنيّة والتعلّم لا يقتصر على تبني سلوكات. التعلم ينطوي على أنشطة ذهنيّة يتوصل بها المتعلّم إلى تملك معلومات، وعلى المدرّس أن يأخذ ذلك بعين الاعتبار.

العرفانيّة (le cognitivisme)

العرفانية مقاربة تعلّم يرجع تأثيرها في التعليم إلى أواخر الثمانينات من القرن العشرين وهي تعتبر التعلم سيرورة ذهنية معقدة يبني بها التلميذ المعارف تدريجيا. لكي يتعلم التلميذ عليه أن يعالج البيانات التي يقدّمها له المدرّس وذلك عن طريق القيام بأنشطة ذهنية متنوّعة ومرتبطة ببعضها البعض. وهذا يعني أن هناك تنظيم وهيكلة لكلّ موضوع تعلّم، كما على المتعلّم أن يعقد صلات بين معلوماته السابقة والمحتوى المعرفي الجديد، وعليه كذلك بناء المفاهيم ونقل مكتسباته.

خلافا للسلوكية التي تركز فقط على تعزيز السلوكات فإن العرفانية تهتم خصوصا بتنمية شعور التلميذ باستقلاليته واعتماده على نفسه في التعلم لأنّ عليه أن يكون المحرك الأساسي لتعلماته، فعليه مسؤولية انتقاء البيانات وترميزها (encodage) وتحويلها وشحنها في ذاكرته بحيث يمكن له معاينتها كلّما احتاج إليها لمعالجة بيانات جديدة أو لإنجاز مهمّة. أمّا المدرّس فإنّ دوره ينحصر في مساعدة كلّ تلميذ على الإضطلاع بمهمّة المتعلم. من هذا المنظور فإنّ مسارات التعلم يمكن أن تكون متنوّعة.
إظهار كفاية ومهارات لا يُترجَم ضروريا في تبنّي سلوكات قابلة للملاحظة، وبالتالي يعطي المدرّس أقلّ أهمية للأجوبة المرتقبة، والتقييم يهتمّ كذلك بالتمشيّات والسّيرورات الشخصيّة للتلميذ.
العرفانيّة تعير للفرد دورا فاعلا في التمشّي الذي يتوخّاه لإدراك الحقيقة و تعترف بكون المعلومة تحصل بالبناء(Tradiff, 1992). إنّها تهتم بكيفية اشتغال الذكاء الذي تعرّفه بأنه جملة من السيرورات التي يتمّ عبرها التصرّف في المثيرات المسلّطة على الفرد، والمثيرات بدورها تتمثل في عناصر بيانات يجب عليه معالجتها قصد وضعها في الذاكرة وتحليلها وتنظيمها وإعادة استثمارها....
إذن فالشيء الذي يهمّ العرفانية هو تلك الإوالة (mécanique) التي تفرز الإحساس(perception) والفهم والتعلّم وإنتاج السلوكات الواعية، وهذا ما يرفع من شأنها في البيداغوجيا(Bruer, 1993).
تلك النظرة للأشياء تربط الذكاء بمجموعة من الوظائف المعرفية المولدة والمستعملة لمعلومات واستراتيجيات متنوّعة يمكن لها أن تصيرَ موضوعَ تعديل ذاتي يؤدّي إلى ولادة معرفةٍ ما وراء عرفانيةٍ (savoir métacognitif) ، وهذا يعني تشكيلة من المعلومات الثابتة لدى الفرد بفضل وعيه بكُنهها. من وجهة نظر بيداغوجية فالتعديل الذاتي هو للتلميذ أساسا بمثابة التبنّي النظامي لتمشّياته واستراتيجياته في التعلم.

البنـائيّـة (le constructivisme)

البنائيّة هي المقاربة التي ترى أنّ المعلومة لا تُعتبَر معلومة إلاّ إذا كان المتعلم قد بناها بنفسه أي بنشاطه المعرفي استجابة لمثيرات المحيط (Piaget, 1970). من دون ذلك النشاط لن يبقى من المعلومة التي بناها له الغيرُ إلاّ أثرًا يزول بسرعة ولن تصير المعلومة معلومتَه إلاّ إذا بذل جهدا وأعاد بنائها بفهمه الخاصّ .
بالنّسبة إلى هذا النموذج فالتمشّي الهادف إلى تملك معلومات بحفظ الدّروس عن ظهر قلب وبدون مجهود شخصي للفهم لا يؤدّي إلى معلومات حقيقية بلْ إلى تسجيل بيانات سطحية نسبيا يصعب استغلالها في النشاط المعرفي العامّ للتلميذ. في المقابل فإنّ المجهود الذي يبذله لإعادة بناء المعلومات هو الكفيل بإدراك معمّق ودائم لها وقابل للاستغلال في وضعيّات مختلفة.
تعتبر الباحثة "ليجندر" أنّ النّموذج البنائي يقبل كذلك فكرةَ ترجمة اكتساب المعلومة لحالة توازن معرفيّ (Legendre, 1994).
إذن بينما تهتمّ العرفانيّة بسير الذكاء تهتمّ البنائيّة بتحديد نوعيّة الذكاء والمعلومة. كلّ ما يفهمه الشّخص من عالم معرفةٍ في وقتٍ ما هو الصّدى لذلك التوازن بين ما هو قادر على إدراكه وبين العمليّات المعرفيّة القادر عليها في ذلك المجال وحدودها. وبالتّالي يعترضه في فهمه للأشياء العديدُ من الثّغرات التي لا يمكن تجاوزها إلاّ بالوعي بها، وذلك باللّجوء إلى مثيرات، الشيء الذي يُعيَد إلى المدرسة.
ومن هذا التّفسير لسير الذكاء انبثق مفهوم الصّراع المعرفي (Conflit cognitif) ،ذلك المفهوم الذي كان وراء ظهور استراتيجيّات بيداغوجيّة يتلخّص أهمّها في دعوتها إلى جعل التّلميذ يتحسّس ويَعي محدوديّة فهمه للأشياء بصورة تنمّي فيه حبّ الإطّلاع والدّافعيّة للمزيد من التعلم .
من منظور البنائيّة فهدف التّعليم المدرسي هو جعل المعلومات في المتناول وذات دلالة وقابلة للاستعمال والنّقل، كما هو إتاحة كلّ الظروف الملائمة لكي يتملك التّلميذ بنفسه تلك المعلومات.
إنّ المعلومة تصير ذات دلالة انطلاقا من اللّحظة التي يجد فيها المتعلم نفسه أمام مشكل يتطلب حلّه استعمالَ تلك المعلومة، في ذلك المعنى فإنّ بناء المعارف يمكّن من الاستجابة للحاجيات التربويّة الأساسيّة للمتعلم.

أمّا وظيفة المدرّس بوصفه مختصّ بيداغوجي تكمُن في إثارة صراعات معرفيّة عند التلميذ بجعله مثلا في وضعيّة تطرح عليه مشكلا يجد نفسه متحفزا لحلّه. وفي هذا الإطار هامٌّ جدّا أن يتمّ الانطلاق في وضعيّة تعلّم من تصوّرات التّلميذ التي تمثّل بدورها بناءات ذهنيّة ذاتيّة ولكن خاطئة وسطحيّة وأنْ تأخذ تلك التصوّرات بعين الاعتبار في الأثناء بهدف تصحيحها.

البنائية الاجتماعية (le socioconstructivisme)

ولو أنّ البنائيّة الاجتماعيّة هي مقاربة بديلة للبنائيّة فهي منبثقة منها. كما هو الشأن بالنسبة للبنائيّة فبالنّسبة للبنائيّة الاجتماعيّة المعرفةُ كذلك هي من بناء المتعلّم ولكنْ زيادةً على ذلك فإنّ كلّ تعلّم يحصل نتيجة تفاعلات اجتماعيّة كما أنّه مرتبط بالثقافة التي ينمو فيها الفرد أي أنّ كلّ معلومة تندرج في سياق اجتماعي يميّزها وذلك بتحديد معناها وما ترمي إليه(Fourez, 1992 ; Vygotsky, 1997).

إذا كان البناء الذّاتي يمثّل نشاط بناء شخصيّ للمعرفة، فإنّ بناء المعارف يمكن أن يتمّ ويحصل في إطار اجتماعي. إذنْ هي مسألة بناء اجتماعي للمعارف أي بناء المعارف مع الآخرين.

بالعمل في مجموعات يجد التّلاميذ أنفسهم في صراعات معرفيّة ناتجة عن مواجهة القناعات والأفكار والآراء والاعتقادات مع مثيلاتها عند زملائهم (صراعات معرفية اجتماعية). يمكن لهم كذلك أن يَعُوا بتصوّراتهم الخاطئة والثغرات التي تعترضهم في موضوع التّعلّم. بالعمل مع الآخرين يمكن للتلاميذ أن يتمثّلوا موضوعا أو شيئا ما بأكثر سهولة، وذلك بالاعتماد على تجميعات (associations) تصبح ممكنة بالاستئناس بأفكار الغير. عندما ينشط التّلميذ مع زملائه يصير في وضعيّة أكثر إجماليّة وتعقيدا ممّا تكون عليه عندما ينشط وحده.

في العمل الجماعي تتداخل الكثير من الرُّؤى، والمرور من واحدة إلى أخرى في التّصوّرات يستدعي إعادة تنظيم مفاهيميّ. على المدرّس أن يتصرّف في التّغيير المفاهيمي والتفاعلات ومراجعة التّصوّرات من أجل حثّ الدافعيّة والاهتمام عند المتعلّم.

على المستوى البيداغوجي أسّست البنائيّة الاجتماعيّة لمقاربات مختلفة تتدرّج من الارتكاز على العمل الجماعي إلى الارتكاز على وضعيّة المعلومات. بالتّالي فإنّ البنائيّة الاجتماعيّة تسهّل إدراك البعد الاجتماعي للمعرفة.

السند عــ9ــدد (وثيقة المتكوّن)

أهمّ مقاربات التعليم والتعــلّم وخاصّياتها

التعليمة: عمر الجدول التالي بالاستناد الى الوثيقة المتعلقة بأهم مقاربات التعليم و التعلم (السند عــ9ــدد).

	السلوكية المكوّن – المعرفة	العرفانية المتعلّمون – المعرفة	البنائية والبنائية الاجتماعية المكوّن – المتعلّمون – المعرفة
مفهوم التعليم			
التعلّم يحصل بــ...			
دور المكوّن			
دور المتعلم			
التقييم			
	Pavlov et Skinner	Chomsky et Tardiff	Piaget et Vygostky

Les principes de base de la théorie de la gestalt

La psychologie de la forme qu'on nomme aussi le gestaltisme ou théorie de la gestalt nous ramène en Allemagne, ce pays où naquit la psychologie comme science expérimentale. Afin de saisir comment la branche gestaltique se détache du tronc de l'arbre et de mieux définir cette nouvelle école, il est nécessaire de revenir a ses origines, de rappeler certaines tendances et certains concepts susceptibles de laisser paraître les différences d'orientation. Depuis 1879, la psychologie, après être allée chercher son inspiration chez les associationnistes anglais, se développe de Wundt à Skinner, offre différentes interprétations de la réalité, tout en demeurant fidèle à un esprit particulier. Toujours en effet, on la qualifiée d'empiriste, par rapport a la psychologie de la gestalt, qui prend racine en terre germanique. Contrairement à l'associationniste qui considère que tout processus psychologique n'est que la résultante d'une association, les gestaltistes postulent que ces processus sont d'emblée des formes c'est-à-dire des structures d'ensemble, des totalités organisées, spatiales ou temporelles dont les propriétés ne sont pas réductibles à la somme des propriétés des éléments qui les composent. Rejetant la conception associationniste selon laquelle la perception ne serait que le résultat de 1'addition de nombreuses sensations élémentaires. Wertheimer. Koffka et Kölher, considérés comme les fondateurs de 1'école de la Gestalt créée an début du xxè siècle, ont défendu le principe que « le tout est différent de la somme de ses parties ». Ils prônaient ainsi l'idée que le stimulus doit être considère dans son ensemble car il s'impose d'emblée comme une forme (Gestalt, en allemand) avec ses qualités propres différentes de celles des éléments constitutifs. Déjà en 1890, Ehrenfels avait remarque qu'une mélodie particulière est plus qu'une succession de notes puisque cette forme musicale demeure lors d'une transposition des notes la constituant. L'émergence d'une forme dépend à la fois des facteurs structuraux, liés aux propriétés du stimulus et des systèmes neurosensoriels, et des facteurs comportementaux, liés à l'état mental du sujet. Actuellement, cette distinction se retrouve dans les notions respectives de traitement ascendant (dirige par le stimulus. lui donner un sens. Ils ont ainsi propose des lois de bottom-up) et de traitement descendant (dirige par les concepts, top-down). Les psychologues gestaltistes ont tente de déterminer quels sont les principes de structuration d'une scène, essentielle pour lui donner un sens. Ils ont ainsi proposé des lois de structuration perceptive, dont nous décrivons les plus remarquables

النظرية السلوكية

نشأة النظرية السلوكية في بداية القرن العشرين 1912، من أهم مؤسسيها واطسونWatson الذي يرى أن علم النفس هو علم السلوك و أن الطريقة المناسبة لدراسة موضوعاته هي الطريقة الموضوعية المستخدمة في الميادين العلمية الطبيعية و ليست طريقة الاستبطان التي كانت شائعة قبله في دراسة الظواهر النفسية. كما أنه يرى بضرورة الاعتماد على القياس التجريبي، وعدم الاهتمام بما هم تجريدي غير قابل للملاحظة و القياس.

لقد اقترح العديد من علماء النفس نظريات لتفسير التعلم

*نظرية الإشراط التقليدي لبافلوف Pavlov تقوم أساسا على عملية الارتباط الشرطي التي مؤداها أنه يمكن لأي مثير محايد أن يكتسب القدرة على التأثير في وظائف الجسم الطبيعية و النفسية إذا ما صوحب بمثير آخر من شأنه أن يثير فعلا استجابة طبيعية .

* نظرية الإشراط الإجرائي لسكينرSkinner التي تعرف السلوك على أنها مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي و هو إما أن يتم دعمه و تعزيزه ، فيتقوى حدوثه في المستقبل أو لا يتلقى دعما فيقل احتمال حدوثه

فالنظرية السلوكية تنظر إلى التعلم كنتيجة حتمية للتعليم لذلك يجب تجزئة الصعوبات على مراحل لتيسير التعلم و على المدرس الذي يحتل الموقع الفاعل أن يوجد محتويات معرفية محفزة على التعلم لإكسابه السلوك المرغوب فيه و ذلك بتكرار التمارين مع التعزيز في الوقت المناسب و تجنب الخطأ كليا.

فبيداغوجيا الأهداف تعتمد على تحديد الأهداف المناسبة للمعارف و المهارات و المواقف التي سيتم تدريسها للتلاميذ و هي تعتمد أيضا على إعداد منهجيات للتقييم من أحل التعرف على مدى تحقيق الأهداف على مستوى التلميذ.

فالتعليم و التعلم و التقييم يقع إجراءهم في أوقات و مناسبات مختلفة لكنها منتظمة، فالتلميذ لا يمكنه التعلم إلا إذا وقع تدريسه، و التقييم يهتم بالأساس بما قد تم تدريسه.

فمن خلال هذه الرؤية و قع إعداد البرامج التي تعتمد على رسم العديد من الأهداف المجزأة الواجب تعليمها ثم تقييم تعلمها.

و من النتائج الفورية لكل هذا هو جعل التعليم و التعلم لغاية التقييم، لذا فالسعي هنا يكون

إلى تعليم يسهل تقييمه و التلميذ مطالب من جهته أن يتعلم من خلال ما سيقع تقييمه.

النظريات العرفانية les théories cognitives

النظرية البنائية constructivisme

تعتمد النظرية البنائية للمعرفة على أن الفرد يبني معارفه بنفسه من خلال مروره بخبرات كثيرة تؤدي إلى بناء المعرفة الذاتية في عقله، بمعنى أن نمط المعرفة يعتمد على الشخص ذاته فما يتعلمه تلميذ ما عن موضوع معين يختلف عن ما يتعلمه تلميذ آخر عن نفس الموضوع و يمكننا النظر إلى المعلومات المتوفرة في المصادر المختلفة و كأنها مواد خام لا يستفيد منها التلميذ إلا بعد قيامه بعمليات معالجة لها :فالمدرس و هو الذي يزود التلميذ بوضعيات تجعله يعيش صراعا عرفانيا نتيجة قصور المعارف التي تملكها سابقا، فآلية التمثل التي يوظفها التلميذ تمكنه من تنظيم معارفه الجديدة و إدماجها لتطوير معارفه السابقة يتم من خلال ذلك إذن تنظيم جديد لما يسمى ببنيته الفكرية.، أما إذا كانت تلك الوضعية أو المعلومة جديدة بالنسبة إليه فهو يلجأ إلى آلية الملائمة التي تجعله يغير بنيته الفكرية ليكيفها مع الواقع أو المعلومة الجديدة.

فاكتساب المعرفة إذن يكون بالتفاعل بين الذات و البيئة فتنتظم و تتهيكل لتؤدي إلى توازن مضيف، وهي بالنسبة لجون بياجيه John Piaget (مؤسس النظرية البنائية) سيرورة تكيفيه متطورة ضمن تفاعل مستمر مع البيئة الخارجية ، و لقد أدرك بأن تغير البنى الفكرية يعود إلى حصيلة فعل كل من الخبرة و النضوج و التوازن كآلية معدلة طيلة مدة النمو بأكملها و بأن التلميذ هو الفاعل الأساسي و الواعي في بناء تعلماته.

البنائية الاجتماعية(le socio –constructivisme)

هي نظرية تنحدر من البنائية حيث أنها تشدد على دور الآخر في بناءات المعارف و تؤكد خاصة على الصراع السوسيوعرفاني في سيرورة النمو الفردي و الاجتماعي .

فهذه النظرية تؤكد على حصول تبادلات مثمرة عن طريق هذا الصراع وعلى أن التقدم الحاصل عن طريق التفاعلات الاجتماعية يتحدد بكفايات الفرد عند الانطلاق و من هنا يساعد هذا التفاعل على هيكلة بنى عرفانية قابلة للانتقال إلى وضعيات إشكالية أخرى .

و من أهم منظري السوسيوبنائية "لاف فيقود سكي"vygotsky الذي اعتبر بأن النمو الفكري ذو طبيعة اجتماعية و ليس بيولوجية فقط كما يراها بياجيه ، و أن التعلم يمكن

أن يكون عاملا من عوامل النمو الفكري و أنه يمكن تسريع النمو العقلي في حدود منطقة النمو الوشيك zpd ، فالمعرفة لها صبغة اجتماعية و النشاط الفكري للفرد لا يمكن فصله عن النشاط الفكري للمجموعة التي ينتمي إليها.

LES PSYCHOLOGIES DE L'APPRENTISSAGE

La psychologie a été dominée pendant plusieurs décennies par le modèle béhavioriste qui s'intéresse essentiellement aux comportements d'apprentissage observables. Mais l'approche cognitiviste qui, à l'inverse, étudie les processus mentaux, a progressivement gagné du terrain, jusqu'à devenir le modèle triomphant de cette fin de siècle.

La psychologie BEHAVIORISTE

Le béhaviorisme a largement dominé les recherches en psychologie, de la Première Guerre mondiale à la fin de la Seconde. Selon cette approche, l'apprentissage est une modification du comportement provoqué par les stimuli venant de l'environnement. C'est surtout Burrhus F Skinner (1904-1990) un psychologue américain qui a développé cette approche et en a tiré une pratique pédagogique. L'apprentissage peut être obtenu par l'utilisation de récompenses appelées " renforcements positifs " (ex. : nourriture chez le rat de laboratoire, bonnes notes chez l'élève) et de punitions appelées " renforcements négatifs " (ex: choc électrique chez le rat, mauvaises notes chez l'élève). L'individu adopte un comportement lui permettant d'éviter les renforcements négatifs et d'augmenter la probabilité de survenue de renforcements positifs. Cette procédure s'appelle " conditionnement opérant ". Skinner a critique le mode d'enseignement traditionnel essentiellement fondé sur des renforcements négatifs et a proposé de remplacer ceux-ci par des renforcements positifs. Sa théorie est à l'origine de l'enseignement programmé.

La psychologie de la forme (ou Gestalthéorie)

Au cours de la période 1930-1960, les théoriciens de la psychologie de la forme (ou gestaltistes) se sont radicalement opposés aux béhavioristes. Des expériences effectuées avec des singes mettent en évidence que la résolution d'un problème ne résulte pas de simples conditionnements, mais supposent également la compréhension de schèmes d'action complexes articulés entre eux. Par exemple, Wolfang Kohler a observé comment les chimpanzés apprenaient à attraper des bananes situées à l'extérieur de leur cage, grâce à un bâton. C'était le fruit d une période de tâtonnements, d'une phase très courte de réflexion, puis d'une soudaine compréhension (insight) de la solution. Max Wertheimer a affirmé que les apprentissages proposés aux élèves dans les écoles sont ennuyeux et ne font pas assez appel à la compréhension par insight et donc à une pensée véritablement créatrice.

La psychologie cognitive

La psychologie cognitive qui s'est développée à partir des années 60, a progressivement détrôné la théorie béhavioriste. Les psychologues cognitivistes tentent de comprendre ce qui se passe dans la boite noire du psychisme humain. Le sujet ne se contente pas d'assimiler des données

brutes: il les sélectionne et les met en forme. Des spécialistes de diverses disciplines (neurosciences, intelligence artificielle, linguistique,...) s'associent dans ce programme de recherche. Nombreux sont les domaines explorés par la psychologie cognitive.

1 - La perception:

Le cerveau fait un tri parmi la masse considérable de données issues de l'information. Ce filtre est nécessaire, il marque la différence entre voir et regarder, entendre et écouter.

2 - La mémoire:

Les travaux de psychologie cognitive ont mis en évidence que la mémoire comporte de multiples facettes. On a ainsi juxtaposé mémoire à court terme (utile, par exemple. pour se souvenir du numéro de téléphone que l'on doit composer) et mémoire à long terme. La mémoire à court terme initialement considérée comme un réceptacle passif est en fait assez complexe et a donc été nommée mémoire de travail. On distingue également la mémoire lexicale (qui se rattache au " par cœur ") et la mémoire sémantique qui concerne le sens des mots). Cette dernière joue un rôle nettement plus important que la mémoire lexicale.

3 - Les représentations:

Nous nous forgeons, au fil des ans, une représentation du monde environnant, parfois éloignée de la réalité. Ce courant de recherche rejoint la psychologie de l'apprentissage. En effet, certains auteurs considèrent que l'enseignant doit tenir compte des représentations de l'élève afin de confronter judicieusement ce dernier avec des informations nouvelles en vue d'un changement de conceptions.

4 - La résolution de problèmes:

La psychologie cognitive a montré que deux types de stratégies peuvent être utilisés pour résoudre un problème. Dans l'un le sujet part du but à atteindre et le décompose en sous buts successifs. Dans l'autre, le sujet déduit (en général par analogie avec une situation connue) un plan d'action, puis s'approche de la solution par corrections successives.

Jean PIAGET (1896-1980)

Affirme qu'au cours de son développement intellectuel, l'enfant passe par différents stades:

- l'intelligence sensori-motrice (de la naissance à deux ans), caractérisée par la découverte de l'espace, des objets et des êtres, à travers la perception et le mouvement;

- l'intelligence prélogique ou symbolique (deux ans à sept huit ans), au cours de laquelle l'enfant commence à élaborer des représentations mentales. Il peut jouer à des jeux de fiction (par exemple la dînette avec des herbes comme aliments);

- l'intelligence opératoire concrète (sept-huit ans à onze-douze ans): au cours de ce stade, l'enfant acquiert la notion fondamentale de conservation (de poids, de volume): il comprend qu'un liquide garde la même quantité si on le transvase d'un verre large dans un autre plus étroit (alors que dans ce dernier cas, le niveau est plus élevé);

- l'intelligence opératoire ou formelle (à partir de douze ans) qui consacre l'accès véritable à l'abstraction: l'enfant est capable de raisonner sur un problème en posant des hypothèses a priori. Selon Piaget, cette séquence est à la fois déterminée génétiquement et dépendante de l'activité du sujet sur son environnement. L'intelligence se construit grâce au processus d'équilibration des structures cognitives, en réponse aux sollicitations et contraintes de l'environnement. Deux actions y contribuent, l'assimilation et l'accommodation. L'assimilation est l'action de l'individu sur les objets qui l'entourent, en fonction des connaissances et aptitudes acquises par le sujet. Mais il y a inversement une action du milieu sur l'organisme, appelée accommodation, qui déclenche des ajustements actifs chez ce dernier. On appelle " constructivisme ", cette approche basée sur l'interaction sujet-environnement. Piaget a tiré de ses travaux une vision pédagogique proche du courant de l'école nouvelle.

Lev S. VYGOTSKY (1896-1934)

Psychologue russe contemporain de Piaget, a également élaboré une théorie interactionniste de l'apprentissage, mais qui insiste sur tout sur la composante sociale. " Dans notre conception, dit-il, la vraie direction de la pensée ne va pas de l'individuel au social, mais du social à l'individuel. "

Selon lui, la pensée et la conscience sont déterminées par les activités réalisées avec des congénères dans un environnement social déterminés. Il considère que chaque fonction supérieure apparaît deux fois au cours du développement de l'enfant: tout d'abord dans une activité collective soutenue par l'adulte et le groupe social; dans un deuxième temps, lors d'une activité individuelle, et elle devient alors une propriété intériorisée de l'enfant. Le rôle de l'enseignant est important puisque " ce que l'enfant est en mesure de faire aujourd'hui à l'aide des adultes, il pourra l'accomplir seul demain. ". La distance entre ce que l'enfant peut effectuer seul et ce qu'il peut faire avec l'aide d'un adulte est la " zone proximale de développement ", espace sur lequel l'apprentissage doit s'effectuer.

Après avoir été longtemps négligée, l'œuvre de Vygotsky a été redécouverte, principalement grâce au psychologue cognitiviste américain Jérôme Bruner.

الحصة (10): تقييم عمل التلميذ

اسم المتفقد: أ. فرحات بن يونس

اختصاص المتفقد: تربية مدنية

عدد الحصص: 4 حصص

مدّة الحصة: 4 ساعات

وثائق هذه المادّة

الورشة الأولى

الاشتغال في مجموعات عمل، لمعالجة الأسئلة التالية بالاعتماد على النصوص المرجعية المتوفّرة

التعليمة:

1. **حدّد تعريفا عاما للممارسة التقييمية**
2. **حدّد مستويات التقييم حسب الوثائق المرجعيّة**
3. **حدّد الخصائص المميّزة لكل مستوى من مستويات التقييم**
4. **ما هي طبيعة العلاقة التي تربط بين مستويات التقييم؟**
5. **ما الذي يميّز بين التقييم التكويني والتقييم التشخيصي؟**
6. **ما الذي يميّز بين التقييم الجزائي والتقييم التكويني؟**
7. **ما الذي يميّز بين التقييم المعياري والتقييم المحكي؟**

الوثيقة عدد1

- **L'Evaluation formative:** « est celle qui est fréquente et immédiate pour permettre à l'élève de remédier à ses erreurs et à ses lacunes peu après leur apparition et avant que ne s'engage un processus cumulatif. Basée sur le fonctionnement rétroactif, elle constitue l'information dont le maitre et l'élève ont besoin pour savoir si les objectifs visés sont atteints et rende possible la progression pédagogique vers des objectifs plus complexes. Elle ne juge pas, ne classe pas l'élève ; elle compare sa performance seuil de réussite fixé à l'avance »
- **L'Evaluation sommative :** « est celle qui établit le degré auquel les objectifs ont été atteints, soit en comparant les élèves les uns aux autres (interprétation normative) soit en comparant les performances manifestées par chacun aux performances attendues (interprétation critériée). Elle regroupe plusieurs unités d'apprentissage et ses buts sont reliés au classement, à la certification ou à l'attestation du progrès de chaque élève. »
- **L'Evaluation diagnostique :** « est celle qui permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves, soit avant l'entrée dans une unité d'apprentissage, soit pendant le déroulement de celle-ci. Elle entraine des décisions de soutien, remédiation pour certains ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves »

BLOOM, B., Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Bruxelles, Paris, Labor / Nathan, 1979.

الوثيقة عدد 2

- **L'Evaluation normative :** « est la comparaison de comportements d'un individu à ceux d'individus du même groupe.
- **L'Evaluation critériée :** est la comparaison des comportements d'un individu à ceux qui devraient être affichés. Ce qui compte ici c'est l'écart pour chaque élève entre les performances attendues et les performances réalisées.
- **L'Evaluation formative :** est orientée vers l'aide pédagogique immédiate, elle est une succession d'interventions périodiques qui vérifient l'efficacité des méthodes d'enseignements et les stratégies d'apprentissages, renseignent les élèves sur les progrès réalisés et soutiennent leurs efforts dans la poursuite de leurs objectifs. Elle

se place soit au début d'un apprentissage pour faire le point sur les acquisitions antérieures et aider l'enseignant à choisir les activités les mieux adaptées aux besoins de chaque élève, soit en cours d'apprentissage pour suggérer de nouvelles activités susceptibles de remédier aux difficultés rencontrés, on parle alors d'évaluations diagnostique ou contenue, soit en fin d'apprentissage et s'appelle sommative pour dresser le bilan des objectifs atteints et mieux planifier les cours suivants. »

Tousignant (1982), in les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, Québec.

الوثيقة عدد 3

- **L'Evaluation formative** : « consiste donc fondamentalement à diviser une tache, un cours, une matière ... en unités et à déterminer pour chaque unité dans quelle mesure un élève est maitre de la difficulté. il s'agie donc d'une démarche diagnostique ... l'évaluation formative a pour seul et unique but de reconnaitre ou et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer. Cette évaluation ne se traduit pas en note et encore moins en scores. Il s'agie d'un feed-back pour l'élève et pour le maitre. En raison de sa nature diagnostique, l'évaluation formative appelle l'action corrective sans laquelle il n'existe d'ailleurs pas de véritable enseignement. »
- **L'Evaluation sommative** : « Empreinte à l'évaluation formative un certain caractère diagnostique, mais il est beaucoup plus général ; l'évaluation porte ici soit sur une partie importante d'un cours, soit même sur le tout, ou sur des objectifs généraux tels que l'acquisition d'une attitude ou d'une capacité ... la distinction fondamentale réside moins dans la grandeur de l'apprentissage considéré que dans l'objet de l'évaluation ... L'évaluation sommative se traduit par un score ... par score nous désignons les résultats objectifs obtenus à un test ou à toute autre forme d'évaluation par compte ou décompte de points selon des regles fixes. »

Delandsheere, G, (1976) in Evaluation continue et examens : précis de docimologie, Bruxelles, Paris, Labor, Nathan.

الورشة الثانية

تبين شروط جودة الممارسة التقييمية

التعليمة: إعداد شبكة تقييم تتضمن مؤشّرين لكلّ مبدأ من مبادئ الاختبار الجيّد

➢ حسب الباحث التونسي أحمد شبشوب في كتابه "الأسس النظرية للتربية والتدريس" 1988، يفيدنا علم الامتحانات Docimologie بأن الاختبار الجيد هو الذي تتوفر فيه المواصفات الآتية:

- الصدقية **La Validité**
- الحساسية **La Sensibilité**
- الثبات والإجرائية **La Fidélité et L'Opérationnalité**

➢ يقول بيرون _Pierron_ معرفا بهذه المواصفات/المبادئ ما يلي:

← " ينعت الاختبار بأنه **صادق** عندما يكون قادرا على تقييم ما هو مفروض أن يقيمه"

← " ينعت الاختبار بأنه **ثابت** عندما يعطي تقييمه نفس النتيجة مهما كان المقيم والزمن الذي يجري فيه التقييم"

← " ينعت الاختبار **بالمميّز** عندما يمكّننا استعماله من الوقوف على نتائج مفرّقة تساعدنا على التمييز الموضوعي بين المترشحين"

المصدر: أ. شبشوب، الأسس النظرية للتربية والتدريس1988

المطلوب : وضع مؤشّرين لكل مبدأ

المحكات	المؤشرات
الصدقية	1. مطابقة الامتحان لما دُرس بالمادة، 2. شمولية الامتحان لمادة الدرس،
الحساسية	1. ..مراعاة الامتحان للفوارق المعرفية بين المتعلمين، 2. ...
الإجرائية	1. ..مراعاة محتوى الامتحان للوقت المحدد للإنجاز، 2. ...
الثبات	1. ...مطابقة التقييم للمعلومات المقدمة في الامتحان، 2. ... النزاهة و الشفافية في التعامل مع الامتحانات

رابط تحميل مادّة الدرس

رابط تحميل مباشر لمقرر التقويم التكويني واستراتيجيات الدعم والعلاج:

https://ia601502.us.archive.org/10/items/badranihamdi_gmail_20180625_1226/سيناريوات-التقويم-التكويني-حسب-المواد.pdf

الحصة (11): التواصل البيداغوجي

اسم المتفقد: أ. خليفة لحمر

اختصاص المتفقد: تاريخ وجغرافيا

عدد الحصص: حصتان

مدّة الحصة: 4 ساعات

وثائق هذه المادّة

مفهوم التواصل البيداغوجي

الوثيقة 1: "كل أشكال وسيرورات ومظاهر العلاقة التواصلية بين مدرس وتلاميذ . إنه يتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي بين مدرس (أو من يقوم مقامه) والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم. كما يتضمن الوسائل التواصلية والمجال والزمان. وهو يهدف إلى تبادل أو تبليغ أو نقل المعارف والخبرات والمواقف مثلما يهدف إلى التأثير على سلوك المتلقي ..."

عبد اللطيف الفاربي وآخرون ، معجم علوم التربية والديداكتيك ، دار الخطابي للنشر، 1994.

الوثيقة2:

La communication pédagogique est : «La communication (interaction) du professeur … avec ses élèves lors du processus d'enseignement qui crée les meilleurs conditions pour le développement de la motivation des apprenants et pour un caractère créateur du processus d'apprentissage, pour une formation adéquate de la personnalité de chaque élève, assure un climat émotionnel positif, … garantit la gestion des processus socio-psychologiques au sein du collectif d'apprenants… »

LÉONTIEV A. A., Pédagoguitcheskoïé obchtchénié, Moskva, Znanié, 1979, p.8.
In :http://theses.univ-lyon2.fr

الوثيقة 3:

" La communication pédagogique est pour l'essentiel une interaction à la fois langagière et cognitive et cela est constitutif de l'apprentissage "

"Toute éducation passe par une communication et en améliorant celle-ci, on améliore nécessairement celle-là "

أحمد المانسي وآخرون ، التواصل في خدمة التعلمات ، نشر المركز الوطني لتكوين المكونين في التربية

الوثيقة 4: تحليل عملية التواصل البيداغوجي ونمذجتها

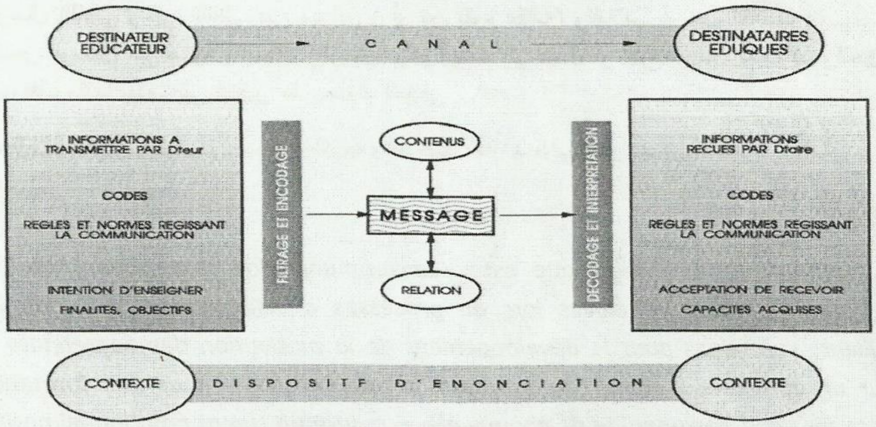
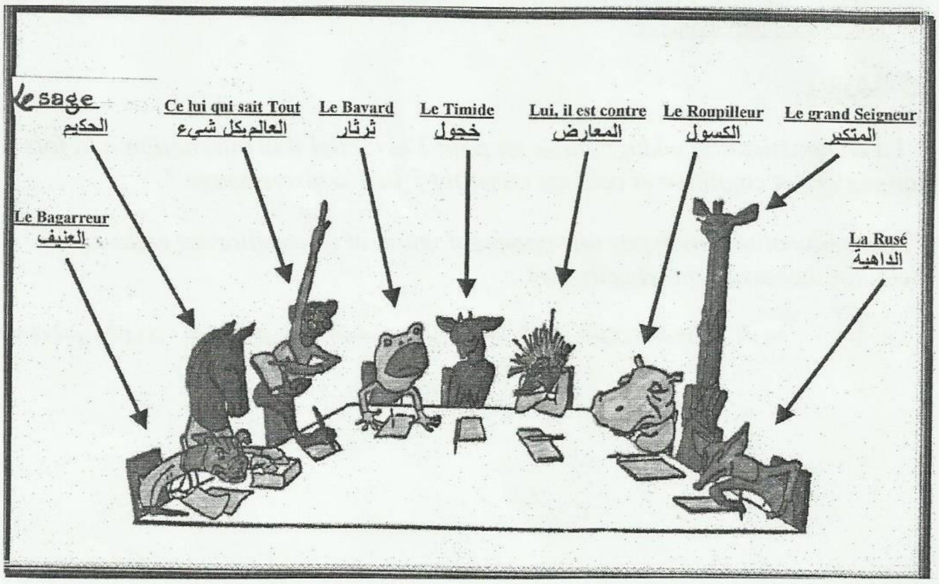


Schéma 4 : UN MODELE DE COMMUNICATION PEDAGOGIQUE

D. PERAYA, Cours E7, 92/93, (E74.cdr)

الوثيقة 5: الشخصيات المختلفة داخل جماعة الفصل



LES COMPOSANTES DE LA COMMUNICATION — الوثيقة 1



La communication, en situation pédagogique comme ailleurs, se compose d'un certain nombre de notions.

L'émetteur
- Personne qui envoie le message.

Le récepteur
- Personne qui reçoit le message.

Le message
- Contenu de la communication.

L'intention ou les objectifs
- But du message : informer, s'informer, ses sentiments et ses émotions, convaincre, satisfaire un besoin d'imaginaire, etc.

Le canal
- Moyen, support, appareil, etc. employés pour faire parvenir le message au récepteur. Il peut être vocal, téléphonique, iconique, gestuel, etc.

Les « bruits » ou les dysfonctions
- Éléments perturbateurs de diverses natures qui parasitent la qualité de la communication.

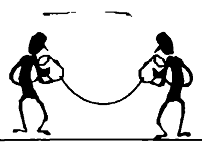
Les effets ou les résultats
- Conséquences à court, à moyen ou à long terme de la communication. Ceux-ci peuvent aller, quelquefois, jusqu'à la modification totale des attitudes ou du comportement d'une personne ou d'un groupe de personnes.

La situation de communication
- Facteurs temporels, spaciaux et contextuels dans lesquels se déroule une communication.

Le code
- Système de symboles utilisés et mis en relation pour permettre la construction d'un message.

Ces symboles peuvent être linguistiques, numériques, gestuels, etc. Pour qu'il y ait communication, il est nécessaire que l'émetteur et le récepteur connaissent tous les deux les codes utilisés. Un chinois unilingue, par exemple, ne pourra pas comprendre une personne qui s'adresse à lui en anglais. On ne peut, non plus, suivre avec intérêt un exposé complexe dans un domaine dont on ne connaît pas le vocabulaire de base.

[redacted]

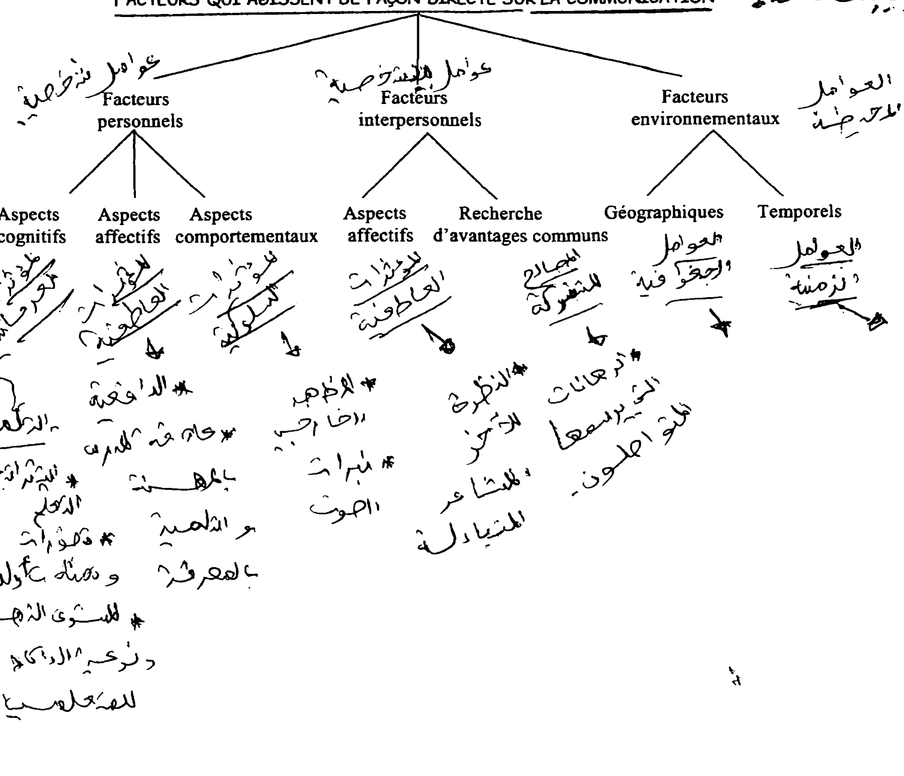


DEUX GRANDES CATÉGORIES...[2]

Les **communications verbales** utilisent le langage. Il existe plusieurs genres de langages : usuels, mathématique, informatique, etc. Lors d'un échange, les mots employés pour générer un message doivent être exacts et surtout adaptés au niveau de la compréhension du destinataire. Il faut donc respecter la situation de communication et, par ricochet, le niveau de langue du récepteur.

Les **communications non verbales** passent par le langage corporel : gestes, mimiques, expressions du visage, regards, tics, variations de la voix. Le silence peut parler, à l'occasion, plus que les mots. La communication non verbale exprime souvent des états d'âme.

FACTEURS QUI AGISSENT DE FAÇON DIRECTE SUR LA COMMUNICATION — الوثيقة 2



رابط تحميل مادّة الدرس

رابط تحميل مادّة الدرس من موقع الأرشيف (الملف powerpoint):

https://archive.org/details/badranihamdi_gmail_20180625_1251

الحصة (13): مهارات الحياة

اسم المتفقد: أ. خليفة لحمر

عدد الحصص: حصتان

مدّة الحصة: 4 ساعات

وثائق هذه المادّة

- مفهوم المهارات الحياتية -

- الوثيقة عدد1 :

Compétences ou « Skills » : « un ensemble de connaissances, de savoirs – faire et de savoirs- être mobilisés par une personne pour accomplir correctement une tâche ou un ensemble de tâches dans un contexte précis ».
(Etude sur l'enseignement des Compétences de Vie Courante au Burundi - UNICEF . Rapport définitif , décembre 2012. P 8).

- الوثيقة عدد2 :

« Les Compétences de vie courante, font référence aux capacités cognitives, et aux compétences personnelles et interpersonnelles qui permettent aux individus de prendre des décisions en connaissance de cause, d'appréhender et résoudre des problèmes qu'ils peuvent rencontrer, de développer une pensée critique et créative, de communiquer efficacement, d'établir des relations saines et de compatir avec les autres, de faire enfin face à sa situation et de mener sa vie de façon saine et productive. » Il s'agit de développer et renforcer, de façon permanente, le souci de « mieux être », « mieux vivre », « mieux apprendre » et « mieux vivre ensemble » car « Science sans Conscience n'est que ruine de l'âme »

(Recommandations de l'UNESCO pour la terminologie et la rédaction de documents relatifs au VIH et au SIDA, Paris, UNECO 2006)

الوثيقة = 03

« المهارات الحياتية (Les compétences de vie) هي المهارات الشخصية والاجتماعية التي يحتاجها الشباب كي يتعاملوا بثقة وكفاءة مع أنفسهم أو مع الناس الآخرين و مع المجتمع المحلي ».

(تقرير منظمة الصحة العالمية ، 1994)

« المهارات الحياتية هي أنماط سلوك تمكن الشباب من تحمل المسؤولية بشكل أكبر بما يتصل بحياتهم من خلال القيام باختيارات حياتية صحية أو اكتساب قدرة أكبر على مقاومة الضغوط السلبية ».

(تقرير المؤسسة العالمية للمهارات الحياتية . 1993)

الوثيقة 2 : أنواع المهارات الحياتية

"... لا يوجد تصنيفٌ موحَّدٌ للمهاراتِ الحياتية، وإنَّما يتمُّ تحديد هذه المهارات من خلالِ معرفةِ حاجات الطُّلاب وتطلعاتِهم، وكذلك بحسب المشكلاتِ التي تنجمُ عندما لا يحقِّقُ الطُّلاب السُّلوكياتِ المتوقَّعة منهم، وكذلك من خلال الرجوعِ إلى القوائم والنَّماذج التي افترضَها المتخصِّصون كمهاراتٍ للحياة.
كما أنَّ تصنيفَ المهارات الحياتية لمجتمعٍ ما يتمُّ في ضوء طبيعة العلاقة التبادُلية بين أفرادِه، ممَّا يؤدِّي إلى التشابه في نوعيةِ بعض المهارات الحياتية اللازمة للإنسانِ في العديدِ من المجتمعاتِ، كَمَا تختلفُ عن بعضِها تبعًا لاختلافِ طَبيعة وخصائصِ المجتمع، ومن ذلك:

<u>تصنيفُ المنظمات العالمية كمنظمة "اليونسيف"(2005م)</u>

فقد صنَّفت المهاراتِ الحياتية إلى:

- (مهارات التواصُل والعلاقات بين الأشخاص)، وتضمُّ: التواصلَ اللفظي وغير اللفظي، والإصغاءَ الجيِّد، والتعبيرَ عن المشاعر، وإبداء الملاحظات.
- (مهارات التَّفاوض والرَّفض)، وتضمُّ: مهاراتِ التفاوض وإدارة النّزاع، ومهاراتِ توكيد الذَّات، ومهاراتِ الرَّفض.
- (مهارات التقمُّصِ العاطفي) - تفهُّم الغير والتعاطف معه – وتضمُّ: القدرةَ على الاستماع لاحتياجاتِ الآخر وظروفِه، وتفهمها والتعبير عن هذا التفهُّم.
- (مهاراتِ التعاون وعمل الفريقِ) وتضمُّ: مهاراتِ التعبير عن الاحترام، ومهارات تقييمِ الشَّخص لقدراتِه، وإسهامه في المجموعة.
- (مهارات الدَّعوة لكسبِ التأييد)، وتضمُّ: مهارات الإقناع، ومهارات الحفزِ، ومهاراتِ صُنع القرار، والتفكير النَّاقِدِ.
- (مهارات جمع المعلومات)، وتضمُّ: مهاراتِ تقْييمِ النَّتائجِ المستقبلية، وتحديد الحلول البديلةِ للمُشْكلات، ومهارات التَّحليل المتعلِّقة بتأثيرِ القيمِ والتوجُّهات الذَّاتية، وتوجهات الآخرين عند وجود الحافز المؤثِّر.
- (مهارات التَّفكير النَّاقد)، وتضمُّ: مهاراتِ تحليلِ تأْثير الأقران ووسائلِ الإعلام، ومهاراتِ تحليلِ التوجُّهات والقِيَم والأعراف والمعتقدات الاجتماعيَّة، ومهاراتِ تحديدِ المعلومات ومصادرِ المعلومات، ومهارات التَّعامُلِ وإدارة الذَّات.
- (مهارات لزيادة تركيزِ العقْل الباطني للسَّيْطرةِ)، وتضمُّ: مهاراتِ تقدير الذَّات، ومهاراتِ الوعي الذَّاتي، ومهارات تحديد الأهداف، ومهارات تقييم الذَّات.
- (مهارات إدارة المشَاعرِ)، وتضمُّ: مهاراتِ إدارةِ امتصاص الغَضَب، ومهاراتِ التَّعامل مع الْحُزنِ والقَلَق، ومهاراتِ التعامل مع الخسارةِ والصَّدمةِ والإساءة.
- (مهارات إدارةِ التَّعامل مع الضُّغوط)، وتضمُّ: مهاراتِ إدارة الوقت، ومهاراتِ التَّفكير الإيجابي، ومهاراتِ تقنيات الاسترخاء.

<u>تصنيف منظمة الصحة العالمية(1993م) على موقعها الإلكتروني</u>

ويشتمل على عشر مهاراتٍ أساسية، تعدُّ من أهمِّ مهاراتِ الحياة بالنسبةِ للفردِ، وهي:

- مهارة اتخاذِ القرار
- مهارة حلِّ المشكلات
- مهارة التَّفكيرِ الإبداعي
- مهارة التَّفكيرِ النَّاقِدِ
- مهارة الاتِّصالِ الفعَّال
- مهارة العَلاقاتِ الشَّخْصية
- مهارة الوَعْي بالذَّات
- مهارة التَّعاطُف
- مهارة التَّعايُش مع الانفعالات

- مهارة التَّعايش مع الضُغوط

تصنيف مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية التَّابع لوزارة التربية والتعليم في مصر

مهارات انفعالية، وتشملُ:

- ضبطَ المشاعر
- المرونة
- القدرة على التكيُف
- مراعاة مشاعرِ الآخرين
- مواكبةِ التَّطور
- سعة الصَّدرِ
- التَّسامح
- تحمُل الضُغوط

ومهارات اجتماعية، وتشملُ:

- تحمُل المسؤولية
- المشاركة في الأعمالِ الاجتماعية
- اتخاذ القراراتِ السَّليمة
- القُدرة على تكوينِ العَلاقَات
- احترام الذَّات
- القدرة على التَّفاوض

ومهارات عقلية وتشمل:

- القُدرةَ على التَّفكير النَّاقد
- القدرةَ على التَّخطيط السَّليم
- القدرةَ على الابتكار
- القدرةَ على التَّجديد
- القدرةَ على البحث
- القدرةَ على التَّجريب
- إدراك العلاقات

المصدر: https://faculty.psau.edu.sa

الحصة (14): كفايات القرن 21

اسم المتفقدة: أ. ....

اختصاص المتفقدة: علوم الحياة والأرض

عدد الحصص: حصتان

مدّة الحصة: 4 ساعات

وثائق هذه المادّة

الإطار الاستراتيجي لكفايات القرن الحادي والعشرين

النشاط الأوّل:

ما هي ظواهر الأثر للعولمة في التربية والتعليم في البلدان العربيّة؟

النشاط الثاني:

الإطار الاستراتيجي للعمل بمقتضى كفايات القرن الحادي والعشرين:

إنّ تحليل الإطار الاستراتيجيّ لاعتماد منظومة الكفايات نهجا لإدارة المنظومة التربويّة، يتعلّق باختيارات المجتمع بخصوص مستقبله القريب والبعيد، وبرؤيته للنمط المجتمعيّ الذي يريد إرساءه. وللإبحار في هذه القضيّة، يتعيّن الرجوع إلى ظاهرة العولمة التي اكتسحت العالم، وما زالت تكتسحه. ونعتبر، أنّه لا فائدة من شرح هذه الظاهرة وتداعياتها، وتحليل أثرها في الاقتصاد وفي الاجتماع، وفي العلاقات بين الأفراد والمجتمعات؛ طالما إنّ الوثائق المنشورة والدراسات في المجال عديدة ومتاحة للجميع في ضوء تطوّر تكنولوجيا المعلومات والاتصال التي أصبحت تنقل المعلومة حين ظهورها، وذلك على نطاق واسع. وما يهمّنا في هذا الأمر، هو أنّه بالإمكان في ضوء تداعيات العولمة، توزيع البلدان عموما، إلى مجموعتين. تشمل المجموعة الأولى البلدان المنتجة للمعلومة في شكل اكتشافات علميّة في مختلف الميادين، واختراعات لآلات جديدة غير معروفة من قبل، وصنع تقنيات حديثة، ووضع إستراتيجيات مبتكرة، وطرائق عمل لتلبية حاجات الشعوب والمجتمعات. ويؤكّد المتخصّصون بمجال التسويق، أنّ بيع هذه الاكتشافات والمعلومات والتكنولوجيّات الحديثة يرافقه في ذات الوقت تمرير: أو قل بيع غير مُعلن لثقافة المنتج، ولعاداته الحياتيّة، وللغته، ولدينه، ولملامح شخصيّته، ولاتجاهاته. ومن ضمن المشترين لهذه البضاعة، الدول والمجتمعات غير المنتجة لها؛ فتستهلكها وفي ذات الوقت، تستهلك ثقافة المنتج، وعاداته، ونمط حياته على حساب ثقافتها الوطنيّة، وعاداتها وتراثها، وحتّى لغتها في بعض الأحيان. والحاصل، تراجع تدريجيّ للشخصيّة الوطنيّة في مختلف مكوّناتها، وإهدار لثقافتها ولحضارتها، وتاريخها. فالعلاقة بين المنتج والمستهلك علاقة هيمنة الأوّل على الثاني بكل هدوء؛ ذلك لأنّها مبنية على إشباع الحاجة لدى المستهلك.

إن كان ذلك، إذا أراد مجتمع ألاّ يكون في مثل هذه الوضعية (أي وضعية المستهلك) عليه أن يسلك طريق العمل والإنتاج، وتوريد منتجه إلى البلدان الأخرى، ومن ضمنها البلدان المنتجة حتّى يُحافظ على كيانه، وتراثه، وشخصيّته القاعديّة، ويُنمّيها.

ومن هذا المنطلق، تلعب التربية، ويلعب التعليم الدور الأكبر لتربية الناشئة على العمل المنتج والإنتاج الصالح لمجتمعها وللمجتمعات الأخرى، من خلال تربية العقول، وحسّ الإبداع والابتكار، والوعي بأهمّية ذلك لنموّ الذات ونموّ المجتمع، وللإضاءة على المجتمعات الأخرى.

وفي هذا الإطار، يتعيّن طرح السؤال التالي: ما ملامح الأجيال التي يُريد أن يُكوّنها المجتمع؟ هل هي أجيال تتربّى على ذهنيّة الاستهلاك، أو أجيال تتربّى على ذهنيّة الإنتاج والابتكار، والإشعاع على البلدان الأخرى؟ إنّ الإجابة عن هذا السؤال تطرح قضيّة فلسفة التربية في مجتمع من المجتمعات، وقضيّة التوجّهات التي تقوم عليها المنظومة التربويّة. ونعلم أنّ المقاربة بالأهداف في المناهج التعليميّة، وأساليب التدريس، وتنظيم الزمن المدرسيّ، وإعداد المدرّسين، والتقويم لمكتسبات

التلاميذ؛ قائمة على النظريّة السلوكيّة، وهي نظريّة تنمّي ثقافة الاستهلاك. بينما المقاربة بالكفايات القائمة على النظريّة العرفانيّة والنظريّات المتفرّعة عنها، تُنمّي ثقافة الإنتاج، والاجتهاد في العمل، والاعتماد على الذات.

وخلاصة الطرح، إنّ العمل بمقتضى الكفايات، ومنها كفايات القرن الحادي والعشرين، ليست فحسب، مسألة تقنيات بيداغوجيّة وممارسات تربويّة، بقدر ما هي في عمقها، قضيّة اختيار إستراتيجيّ لمستقبل المجتمع ولنظامه التربويّ؛ وقضيّة مصير لأجياله اللاحقة ومستقبله في هذا العالم المتغيّر .ويجري هذا الأمر على كلّ المجتمعات؛ ومنها المجتمعات العربيّة.

السؤال:

من خلال النصّ حدّد :

- بعض الإضافات لأثر العولمة في التربية والتعليم.
- الدوافع من إدراج كفايات القرن الواحد والعشرين في العمليّة التعليميّة/التعلّميّة.

كفايات القرن 21

Les compétences du 21ème siècle

De quelles compétences les élèves ont-ils besoin pour réussir aujourd'hui et demain ?
Pourquoi intégrer aujourd'hui les compétences du 21ème siècle dans les systèmes éducatifs ?

العولمة:

- انتفاء الحدود ارتباط العولمة بالديمقراطية وتقاسم مفهوم حقوق الإنسان
- التطور السريع لتكنولوجيا المعلومات والاتصال
- آفاق جديدة لعالم الشغل وعالم الاقتصاد
- الانفتاح على العالم، سهولة التبادل الثقافي، التجاري والاقتصادي
- تقوية القيم واحترام الإنسان

التطوّر التكنولوجي

- تطوّرات سريعة في علم التكنولوجيا والعلوم
- آلات رقميّة أكثر فأكثر
- الربوتيزم والأتمتة في كلّ مكان
- تكنولوجيا اتصالات قويّة ومتنوّعة
- مهن ليست موجودة الآن ولكنّها ستكون مهن طلبة اليوم
-

وجهة نظر « الأعراف»

المسؤولون « الأعراف» للمصانع والشركات والمؤسسات:

- يعبّرون عن عدم رضاهم
- يشكّكون في التكوين القاعديّ لأصحاب الشهادات
- يفصلون العمّال غير المهرة
- يصرّون على تكوين تكميلي
-

Des raisons sociétales

- Un déficit de compétences nécessaires à une société du savoir créatrice d'emplois (l'initiative, la créativité, le leadership, l'esprit critique, la coopération...)
- La faible cohésion sociale et la montée de la violence (le besoin de solidarité, d'esprit critique, de vivre ensemble
- La force de la post-modernité qui interroge les vérités....communication

Des raisons pédagogiques

- La question du transfert des compétences hors de l'école dans des situations de vie.
- La question de la prise en compte de la complexité, de l'importance du triptyque problématiser, argumenter, conceptualiser.
- La question du sens comme « rapport à soi, rapport aux autres et rapport au monde », Gilles Deleuze. 1969
- La nécessité de s'intéresser à tous les élèves, notamment ceux à besoins spécifiques - l'éducation inclusive

Quelques références dans la nouvelle réforme

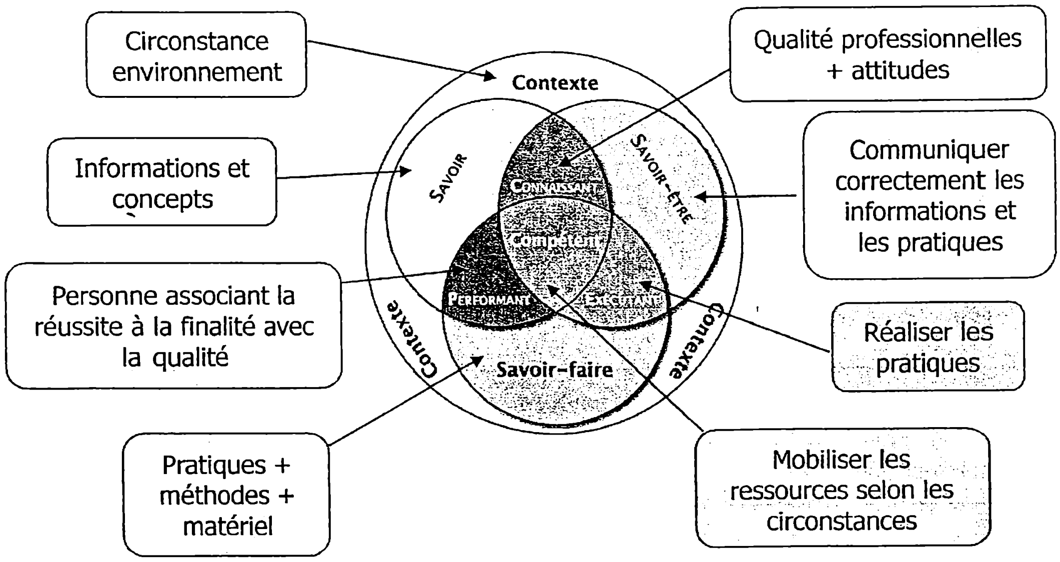
- L'ambition de l'école est de développer le profil de sortie du diplômé… maîtrisant les compétences du XXIème siècle et les compétences de vie.
- Intégrer de nouveaux apprentissages dans les programmes centrés sur l'éducation aux valeurs de la citoyenneté et aux droits de l'homme.
- Réviser le temps scolaire de façon à inscrire des activités de remédiation et de rattrapage…

Profils de sortie

Les élèves seront des citoyens :

- ayant une personnalité équilibrée dans ses dimensions cognitive, émotionnelle, esthétique et éthique ;
- imprégnés des principes des droits de l'homme et des valeurs de la République ;
- actifs, créatifs, confiants, motivés, réflexifs et entreprenants ;
- autonomes et capables d'assumer leurs responsabilités dans
- la vie politique, économique et sociale ;
- maîtrisant les compétences de vie ;
- impliqués activement à divers contextes de vie et au développement économique social et environnemental du pays ;
- tolérants et fiers de leur identité dans son aspect complexe ;
- engagés au vivre ensemble ;
- engagés dans l'apprentissage tout au long de la vie (chercheurs actifs, utilisateurs et producteurs de connaissance).

Préparation des élèves aux réalités du 21ème siècle



- Phénomène de la mondialisation
- Émergence d'une société du savoir
- Complexité des relations humaines
- Développement exponentiel des TIC
- Nouveaux besoins du marché du travail
-

Communication et collaboration

- Présenter un exposé d'une façon claire et convaincante
- S'exprimer correctement au niveau oral et écrit
- Identifier et spécifier les techniques de communication
- Eviter les jugements de valeurs et les préjugés
- Communiquer a l'aide des médias sociaux de façon efficace
- Diffuser l'information et la communiquer efficacement
- Poser la question d'une façon précise
- Ecouter activement et analyser les points de vue des autres
- Respecter les règles et les consignes du groupe
- respecter la diversification culturelle, religieuse et sociale
- Collaborer à travers des réseaux

Technologies informatiques et numériques

- Concevoir, dessiner, créer et produire des œuvres artistiques
- Maitriser les techniques d'analyse et de valorisation
- Maitriser les ressources matérielles nécessaires pour faire évoluer les productions et les adapter aux besoins évolutifs
- Intégrer les éthiques professionnelles
- Utiliser l'outil informatique pour chercher l'information
- Exploiter les réseaux et les médias sociaux pour apprendre
- Acquérir la tolérance, l'éthique et la justice et le bien-être
- Gérer des relations personnelles
- Se comporter en responsable et respecter l'éthique

Civisme culturel et citoyenneté

- Comprendre la diversité culturelle et sociétale dans un contexte local, national et mondial
- Comprendre les systèmes politiques, sociaux, économiques et financiers de la Tunisie dans un contexte mondial
- Comprendre des concepts se rapportant à la justice sociale, à la démocratie et aux droits de la personne
- Comprendre les liens fondamentaux qui unissent tous les êtres vivants et l'impact de l'homme sur l'environnement
- Enraciner l'identité tunisienne
- Inculquer le patriotisme, les principes et les valeurs
- Maitriser le savoir dans sa dimension universelle

Développement personnel

- Amélioration la connaissance de soi ;
- Valoriser les talents et les potentiels ;
- Amélioration de la qualité de vie ;
- Réaliser ses aspirations et ses rêves.

Rappel : Les compétences de vie

Domaines	Compétences
Apprentissage	Créativité Pensée critique Résolution des problèmes
Employabilité	Coopération Négociation Prise de décision
Responsabilisation du personnel	Autogestion / comportement autonomes Résilience Communication
Citoyenneté active	Respect de la diversité Empathie Participation

Les compétences du 21 siècle

- Communication et collaboration ;
- Créativité, innovation et esprit d'initiative ;
- Pensée critique, résolution de problème et prise de décision ;
- Développement personnel ;
- Technologies informatiques et numériques ;
- Civisme culturel et citoyenneté.

Les capacités constituant les compétences

Créativité, innovation et esprit d'initiative

- Distinguer, analyser et synthétiser
- Suivre des processus mentaux créatifs afin de créer quelque chose de valable
- Concevoir et appliquer des connaissances nouvelles dans le but de créer de nouveaux produits ou de résoudre des problèmes complexes.
- Réfléchir de façon convergente et/ou divergente
- Choisir des ressources extérieures adéquates
- Tirer profit et constatations à partir des expériences vécues
- Ecouter activement l'autre
- Enrichir les idées des autres

Pensée critique, résolution de problèmes et prise de décisions

- Recueillir, traiter, interpréter avec une analyse critique
- Comprendre la question posée avant de prendre une décision
- Justifier et argumenter les choix de la solution
- Accepter l'argumentation de l'autre
- Présenter et argumenter son point avec confiance
- Faire appel à des situations de problèmes similaires
- Dégager les solutions possibles au problème posé
- Tester les solutions possibles
- Réguler des démarches et des solutions
- Identifier les causes de l'échec et de la réussite
- Gérer des relations personnelles
- Se comporter en responsable et respecter l'éthique.

الحصة (15): النشاط الثقافي ضمن الفضاء التربوي

متفقد الحصة الأولى: أ. رياض الحكيم (ت. تشكيلية)

متفقد الحصة الثانية: أ. لطفي خليف (تصرف)

عدد الحصص: حصتان

مدّة الحصة: 4 ساعات

روابط مادّة الدرس

رابط مادّة الدرس من موقع الأرشيف (الملف powerpoint):

https://archive.org/details/badranihamdi_gmail_2
0180625_1440

رابط تحميل مباشر لدليل الأستاذ:

https://ia601503.us.archive.org/20/items/badrani
hamdi_gmail_2014/دليل%20الأستاذ%202014.pdf

الحصة (16): التواصل داخل المؤسسة التربوية

متفقد الحصة الأولى: أ. لطفي خليف (تصرف)

متفقد الحصة الثانية: أ. جلال معلول (تفكير إسلامي)

عدد الحصص: حصتان

مدّة الحصة: 4 ساعات

وثائق هذه المادّة

الجمهورية التونسية

تونس في 01 أكتوبر 1991

وزارة التربية والعلوم

منشور عدد 93/ 91
صادر عن الديوان

من وزير التربية والعلوم

إلى

- السادة المديرين الجهويين للتعليم
- السيدات والسادة متفقدات ومتفقدي التعليم الثانوي
- السيدات والسادة مديرات ومديري المعاهد والمدارس الثانوية ومدارس الترشيح

الموضوع : نظام التأديب المدرسي

المرجع : - القانون عدد 65 لسنة 1991 المؤرّخ في 29 جويلية 1991 المتعلّق بالنظام التربوي.
- المنشور عدد 81 / 91 الصادر عن الديوان بتاريخ 16 سبتمبر 1991.

المصاحيب : ملحقات مرقمة من 1 إلى 7.

* * *

I - مبادئ عامة :

وبعد، فلما كان إصلاح النظام التربوي الخط الغالب على عمليّة إصلاح شؤون المجتمع كلّه بحكم موقع المدرسة في كلّ مسيرة حضاريّة وتنمويّة تعي شروط تحقيق طموحاتها، كان من الضروري أن يقوم ذلك الإصلاح على مبدإ الجمع بين مقتضيات تكوين الذات العارفة الواعية ومتطلّبات استنماء الشخصيّة المتزنة الرشيدة وموجبات تربية المواطن الحرّ المسؤول.

وليس يخفى على أحد ان ذلك المطلب لا يتمّ إلاّ إذا أدركنا جميعا وخاصة الشبان منّا أن الحريّة لا تستقيم من حيث هي مفهوم نظري إلاّ إذا تميّزت تميّزا عن منازع الأهواء، وهي لا تستقيم من حيث هي قيمة أخلاقيّة إلاّ إذا تميّزت تميّزا عن كلّ أشكال التسيّب واللامبالاة وهي لا تستقيم من حيث هي رمز حضاري وسمة من سيماء الشعوب الراقية إلاّ بنشر العلم نشرا يجعله أعدل الأشياء توزيعا بين المواطنين.

ولا ريب أنّ الفوز في ذلك يوجب الاحتراس الكامل من كلّ أشكال التكاسل في أداء الواجب ومن التسليم للجهد الأدنى كما يوجب ترويض النفس على جدّ البذل حتى تستطيب العمل وتنزّله أرفع المنازل فيؤخذ بقوّة مأخذ القيمة العليا .

ولكي يربّى شبابنا على تلقائية الجمع بين الشخصية الحرّة المسؤولة والعقل المنظم النيّر والعمل الجاد النافع كان لا بدّ من أن نعمل معا على أن تتمّ للمؤسسة التربويّة - بكلّ أركانها - اشراقة سلطتها المعرفية وأريحية مثاليتها الأخلاقية ودورها التنموي الفاعل .

ولما كان المربّون - نساء ورجالا - أشدّ الناس تعلّقا بما نريد أن تتربّى عليه ناشئتنا من مُثل عليا وحكمة في الرأي واعتدال في الموقف ، وأحرص الجميع على أن تكون المدرسة طليعة التغيير الحضاري الذي ننشده ، وأقدرهم على تحقيق ما نصبو إليه بفضل ما يتحلّون به من تجرّد لطلب الحقيقة الموضوعية ، وإحساس مرهف بتجربة الحياة ، وانقطاع سخيّ للصالح العام ، كانوا أحقّ الناس بالتقدير والاحترام ولاسيما من قبل التلميذ .

ولذا كان الواجب يدعو إلى أن نجعل شبابنا المدرسي يشبّ على تعظيم العلم وإجلال المعلّم واحترام المدرسة بصفتها مكسبا وطنيًا لا بدّ من صيانته والسعي إلى تقدّمه حتّى يمكّن كلّ واحد من أبناء الشعب من الارتقاء في سلّم المعرفة وبالتالي من تحسين أوضاعه اقتصاديا واجتماعيا ، كما يوفّر للوطن الكفاءات اللازمة لإنجاز مخططاته الانمائية .

إنّ المدرسة أمل التونسيين جميعا في تحقيق الرُقيّ الشامل ومن واجبنا جميعا حمايتها من كلّ ما قد يسيء إليها حفظا لحق ابنائنا في الدرس وصيانة لمكسب من أغلى مكاسب الشعب .

ولئن كان من المعروف أنّ التلميذ التونسي ربّي على الخلق الكريم وعلى الجدّ في العمل والانضباط في السلوك فإنّه من الحزم اتّخاذ التدابير اللازمة لدعم تلك الفضائل من ناحية أولى ، ولمقاومة بعض الانحرافات التي من شأنها أن تمسّ بسلامة مسيرتنا التربويّة إذا لم تعالج في إبّانها بالطرق الملائمة من ناحية ثانية .

والأكيد أنّ أسلم الطرق الواجب توخيها إلى تلك الغاية العمل على بثّ روح المواطنة والحسّ المدني في الوسط المدرسي ، حتى يكون التلميذ التونسي مواطنا لا ينفصل عنده الوعي بالحقوق عن الالتزام بالواجبات ، وفق ما تتطلبه الحياة البشريّة في مجتمع مدني يقوم على التلازم الأساسي بين الحريّة والمسؤولية وتلك غاية تربوية لا تتحقّق إلاّ بتظافر جهود أعضاء الإطار التربوي والإداري وتعاونهم - كلّ في مجال اختصاصه - على تنظيم الحياة المدرسيّة وتنشيطها والمساهمة في العمل على الحدّ ممّا قد تشهده المدرسة أحيانا من مظاهر التوتّر .

II . دور أستاذ القسم :

ويستدعي هذا التمشي احتضان التلميذ احتضانا يمكّن من تفهّم أوضاعه ومعرفة دواعي سلوكه وتوقّع ردود فعله . واعتبارا إلى أنّ المربي أكثر الناس اتّصالا بالتلميذ وأعمقهم تأثيرا فيه فإنّه يتعيّن على مدير كلّ معهد أو مدرسة ثانوية اختيار واحد من الأساتذة المباشرين لقسم من الأقسام وتعيينه بصفة « أستاذ القسم » ويكون هذا الاختيار من بين الأساتذة المتطوّعين المقتدرين على الاشراف والتوجيه .

وتوكل إلى « أستاذ القسم » مهمّة احتضان تلاميذ قسم أو أكثر من الأقسام التي يدرّسها فيؤمّن متابعة عملهم وسلوكهم ويتولّى رعايتهم والإلمام بظروفهم الاجتماعية والنفسيّة والذهنيّة كما يتولى ربط الصلة بين زملائه المدرّسين والإدارة من ناحية والاولياء من ناحية أخرى قصد التّعاون معهم على حلّ المشاكل التربويّة والاجتماعيّة والنفسيّة التي قد تطرأ في حياة بعض التلاميذ من حين إلى آخر . ويعمّم هذا الاجراء على كلّ الأقسام .

III . دور الأولياء :

وإلى جانب ذلك ، تتولى الإدارة اغتنام كلّ المناسبات المتاحة لاشعار الأولياء بمسؤوليتهم الكاملة إزاء أبنائهم كما تلفت نظرهم باستمرار إلى ما قد يظهر في سلوك هؤلاء الأبناء من علامات التقاعس في العمل أو عدم الانضباط في احترام القانون المدرسي .

ويحسن توخّي تمش يحمل الأولياء رويدا رويدا على المشاركة الفعليّة في حسن سير المؤسسة التربويّة بمزيد العناية بمنظوريهم .

١٧. النظام التاديبي :

والاكيد أنّ تظافر الجهود يجعل كلّ نظام تاديبي مجرّد نظام احتياطي لا يقع اللجوء إليه إلاّ عند الحاجة الماسة ، وبعد استنفاد كلّ الوسائل التربويّة العاديّة الملائمة . ومهما يكن من أمر فإنّ الهدف منه إنّما هو الإصلاح والارشاد والحثّ على احترام الآداب العامة داخل المؤسسة التربويّة وخارجها مع انتهاج التدرّج في الاجراءات التأديبيّة فلا تعامل المخالفة المرتكبة لأوّل مرّة كما تعامل المخالفات المتكرّرة التي تنمّ عن إصرار على الخطأ .

والجدير بالتذكير أنّه اعتبارا للطبيعة التربويّة للعقاب المدرسي ، فإنّه يمنع اسناد أيّة عقوبة محجّرة : العقوبة البدنيّة – الكلمة الجارحة – التهديد اللفظي – الحطّ من العدد – الإقصاء عن الدرس (إلاّ إذا أصبح وجود التلميذ يحول دون مواصلة الدرس بصفة طبيعيّة . وفي هذه الحالة يطلب الأستاذ من القيم العام سحب التلميذ من قاعة الدّرس ثمّ يقوم قبل مغادرته المعهد بتحرير تقرير مفصّل في هذا الصدد يسلّم إلى الإدارة ويبقى هذا الإجراء استثنائيا) .

وينقسم النظام التأديبي إلى قسمين :

1 . نظام المذاكرة التكميلية :

نظام المذاكرة التكميلية اجراء تربوي يهدف من ناحية إلى حفز التلميذ على احترام توقيت الدرس ومن ناحية أخرى إلى توفير فرصة تدارك تمكّنه من انجاز عمل مدرسي تقاعس عن القيام به .

وفي حالة اقتراح حصة مذاكرة تكميلية يقدم الاستاذ تقريرا (الملحق عدد 1) في الموضوع إلى مدير المعهد يبيّن فيه الأسباب التي دعته إلى ذلك ويحدّد نوع العمل المطلوب من التلميذ والحصة المقترحة لإنجازه .

وتتولّى الإدارة ضبط قائمة التلاميذ الذين ستتم دعوتهم إلى حصّة مذاكرة تكميلية بالمعهد .

وتكون هذه الحصّة إمّا عشيّة السبت أو صباح الأحد وتضبط مدّتها إمّا بساعتين أو بأربع ساعات ينقطع فيها التلميذ للعمل تحت مراقبة قيّم . ويتولى الأستاذ تقييم هذا العمل .

وينجرّ عن كلّ تغيّب عن حصّة المذاكرة التكميلية مضاعفة هذه الحصّة ، وفي حالة العود إلى التغيّب يحال التلميذ على مجلس التربية .

2. نظام المحافظة على آداب السلوك :

تترتب عن الخروج عن آداب السلوك العقوبات التالية :

- عقوبات تتراوح بين الإنذار والرفت المؤقت من يوم إلى ثلاثة أيام **ويقرّرها مدير المؤسسة التربويّة**

- عقوبات يتراوح الرفت فيها بين 4 أيام و 15 يوما أو الطرد النهائي من المعهد **ويقرّرها مجلس التربية أو مجلس التأديب** .

- عقوبات تتمثّل في الطرد النهائي من جميع المعاهد والمدارس الثانويّة العموميّة . **ويقترحها مجلس التربية أو مجلس التأديب** .

3 . هيئة التأديب :

تتكوّن هيئة التأديب من مجلس التربية الذي يمكن – في الحالات الاستثنائية التي يقدّرها المدير – أن يتحوّل إلى مجلس تأديب .

وتنعقد اجتماعات مجلس التربية أو مجلس التأديب عند حضور أغلبيّة الأعضاء .

أ) مجلس التربية :

إنّ رسالة مجلس التربية على غاية من الأهمية باعتباره ساهرا على حسن سير المؤسسة من ناحية وضامنا لحقّ التلميذ من ناحية ثانية ، ولا يتسنى له القيام بهذه الرسالة إلاّ متى توفرت له الأدوات الضروريّة لذلك والمعتمدة على الوسائل التربويّة أساسا كالاقناع والحوار . وعند الاقتضاء يتمّ اللجوء إلى الوسائل الردعيّة بالنسبة إلى من لم تنفع معه الوسائل التربويّة العاديّة .

- تركيبة المجلس :

يتكوّن المجلس من أعضاء قارين وأعضاء منتخبين وأعضاء استشاريين .

. الأعضاء القارّون :

- مدير المعهد وهو رئيس المجلس
- الناظر بالنسبة إلى المعاهد الموجودة بها خطّة ناظر
- القيم العام للقسم الخارجي وهو مقرّر الجلسة (إذا كان بالمعهد أكثر من قيّم عام واحد فإنّ المدير يستدعي أحدهما حسب الحالات)
- القيّم العام للقسم الداخلي : (إذا ارتكبت المخالفة بالمبيت) .

. الأعضاء المنتخبون :

- خمسة أساتذة يقع انتخابهم حسب ترتيب أغلبية الأصوات في أوّل السنة الدراسيّة من قبل زملائهم في المعهد الثانوي (ثلاثة رسميون ونائبان)

- ثلاثة أساتذة يقع انتخابهم حسب الترتيب في أوّل السنة الدراسيّة من قبل زملائهم في المدرسة الثانويّة (اثنان رسميّان ونائب واحد)

ويشترط في المترشحين أن يكونوا مترسمين ومباشرين للتدريس بالمعهد أو المدرسة منذ سنة على الأقل إلاّ أنّ شرط الأقدميّة بالمؤسسة التربويّة لا ينطبق على المدارس المحدثة .

. الأعضاء الاستشاريون :

- أستاذ من قسم التلميذ الذي ينظر المجلس في حالته يعينه المدير ويستحسن أن يكون « أستاذ القسم » .
- وليّ ممثل لمنظمة التربية والأسرة من غير الأعوان الإداريين بالمعهد .
- قيّم يعيّنه مدير المعهد .

- **وظيفة المجلس ومشمولاته :**

تتمثّل وظيفة المجلس في :

- عقد جلسات إثر مجالس الأقسام لمتابعة سير المؤسسة عامة وسلوك التلاميذ خاصة والنظر فيما اتخذ من إجراءات تأديبيّة ضدّ التلاميذ خلال تلك الفترة .

- عقد جلسات في نطاق صلاحياته التي تشمل كامل الحياة المدرسيّة بالقسمين الخارجي والداخلي وحتى خارج المعهد وتتخذ قراراته باتفاق الرأي وإذا تعذر ذلك يلتجأ إلى التصويت وعند تساوي الأصوات يكون صوت رئيس المجلس مرجحا علما بأنّ العضو الاستشاري لا يشارك في التصويت . كما أنّ الأستاذ طالب احالة التلميذ على المجلس لا يشارك في المداولات ويعوّض بعضو نائب .

- **إحالة التلميذ علي مجلس التربية :**

يقرّر مدير المؤسسة التربويّة إحالة التلميذ على مجلس التربيّة :
. في ضوء تقرير مفصل يقدّمه الأستاذ أو أحد أعضاء الأسرة التربويّة بالمعهد أو عند وجود شكوى مدعّمة ، وبعد تصريح يدلي به التلميذ كتابيّا .
ولا يلتجأ إلى المكافحة المباشرة بين المربّي والتلميذ أو بين المربّي والولي .
. باقتراح من مجلس القسم .

كما يحال كذلك :
- التلاميذ الذين تغيّبوا دون سبب .
- التلاميذ الذين بلغ عدد الإنذارات في بطاقة سيرتهم الخاصة بالقسم الخارجي ستّة انذارات وكلّما تحصلوا على انذارين اضافيين وذلك خلال سنة دراسيّة واحدة .
- التلاميذ الذين بلغ عدد الإنذارات في بطاقة سيرتهم الخاصة بالمبيت ستّة إنـذارات وكلّما تحصلوا على انذارين اضافيين وذلك خلال سنة دراسيّة واحدة علما بأن الانذارات المتحصل عليها بالقسمين الخارجي والداخلي لا تنضاف إلى بعضها.

-وفي كلّ هذه الحالات يتعيّن الاّ يتجاوز إيقاف التلميذ قبل مثوله أمام المجلس ثلاثة أيام .

هذا ويتمّ إعلام الولي بقرار الاحالة عن طريق رسالة مضمونة الوصول توجّه قبل ثلاثة أيام من انعقاد المجلس وتسلّم نسخة منها مباشرة إلى التلميذ المعني بالأمر الذي يرجعها ممضاة من قبل وليه أو وكيله عند المثول أمام المجلس .

ويدرس مجلس التربية أو مجلس التأديب بكلّ عناية القضيّة المعروضة عليه باعتبار ظروف ارتكاب المخالفة ومدى انعكاسها على سير القسم أو المؤسسة التربويّة وبالرجوع إلى ملفّ التلميذ من حيث السوابق التأديبيّة والنتائج وفي ضوء هذه الدراسة يتّخذ المجلس القرار المناسب . وتنعقد كلّ هذه الجلسات بدعوة من رئيس المجلس . وتدون كلّ محاضر الجلسات بدفتر خاص مرقّم .

- كيفيّة تطبيق القرارات :

يمضي مدير المعهد كلّ قرار بالرفت المؤقت أو النهائي ويوجهه إلى الولي في رسالة مضمونة الوصول . وإذا كان التلميذ مقيما فإنّه يتمّ دعوة الوكيل أو الولي ليسلم إليه التلميذ وعند حضوره يمضي على الإعلام بالرفت وإذا تغيب رغم إعلامه فللمدير حقّ دعوة التلميذ المرفوت لمغادرة المعهد في بداية النهار وذلك بعد مضي أربع وعشرين ساعة من صدور الإعلام .

ب . مجلس التأديب :

يتحوّل مجلس التربية إلى مجلس تأديب لدراسة الحالات الطارئة المتمثلة في تحرّك يرمي إلى الاخلال بسير الدروس أو سير المبيت أو النيل من منشآت المعهد ويجتمع خلال ثلاثة أيّام من وقوع الحادث ويستدعي إليه المدير كلّ من يراه صالحا من المربّين المباشرين بالمعهد كأعضاء استشاريين وإذا تعذّر انعقاده لسبب من الأسباب ينعقد في وقت لاحق . وللمدير حق إيقاف التلميذ عن الدرس كلّما ثبتت لديه مشاركته في هذه التحركات إلى غاية انعقاد المجلس ويتولى المدير إعلام ولي التلميذ الذي وقعت إحالته على مجلس التأديب ببرقية تليها رسالة مضمونة الوصول وبالنسبة إلى المقيم فإنّه يتمّ إشعار وكيله أو وليه بنفس الطريقة مع مطالبته بالحضور لتسلم منظوره في مدّة لا تتجاوز أربعا وعشرين ساعة وإذا لم يحضر أحدهما في الموعد المحدّد يصبح من حقّ المدير دعوة التلميذ المعني إلى مغادرة المعهد وجوبا مع بداية النهار .

4) معالجة حالات الغش :

إنّ ظاهرة الغش أو محاولته تعتبر من أخطر المخالفات لما لها من تأثير سيئ على سلوك التلميذ ومستواه التعليمي لذا وجب التصدّي لهذه الظاهرة ومقاومتها بكلّ حزم .

وإنّ دور الأستاذ يتمثّل أساسا في إحباط نيّة الغش التي قد تخامر أذهان بعض التلاميذ حتى يقيهم خطر الوقوع في محاولته أو ارتكابه ويجنّبهم العواقب الوخيمة .

- الاجراءات الواجب اتّباعها :

أ - في الاختبارات الثلاثيّة : إذا فوجئ تلميذ في حالة ارتكاب الغش أو محاولة ذلك تسحب منه ورقة الامتحان وكلّ الوثائق التي استعملها للغش ويحرم من مواصلة إجراء الاختبار ويقدّم الأستاذ تقريرا مفصلا في الموضوع مصحوبا بكلّ الوثائق إلى إدارة المعهد التي تتولى استجواب التلميذ كتابيّا وإحالته على مجلس التربية .

وفي حالة ثبوت الغش أو محاولته يتّخذ المجلس القرار المناسب بالرفت ويسند للتلميذ صفر في ذلك الإختبار وإذا عاد التلميذ إلى الغش أو محاولته مرّة ثانية يتعرّض إلى الرّفت النهائي من المعهد .

ب . في الامتحانات الوطنيّة : إذا ثبتت ادانة تلميذ في عمليّة ارتكاب غشّ في امتحان وطني ثبوتا انجرّ عنه إلغاء الامتحان فإنّ التلميذ يرفت آليا من جميع المعاهد .

٧) أحكام عامّة :

- كلّ تلميذ يتحصّل على 3 إنذارات أثناء السنة الدراسيّة يطرد بيوم .
- كلّ تلميذ يتحصّل على 5 إنذارات أثناء السنة الدّراسيّة يطرد بثلاثة أيام .
- كلّ العقوبات بالرفت التي يسندها المدير يقع إعلام مجلس التربية بها في جلساته .
- مضايقة أحد أعضاء أسرة التربية ينتج عنه الرفت لمدّة 15 يوما أو حتى الرفت النهائي من المعهد .

وفي حالة الرفت النهائي من المعهد لسبب من الأسباب فإنّ الإسعاف بالترسيم بمعهد آخر ليس حقًا وإنّما هو إجراء استثنائي يتّخذ بعد دراسة ملف التلميذ من طرف المدير الجهوي وفي كلّ الحالات فإنّ التلميذ المرفوت لا يسعف بالرجوع إلى الدراسة إلاّ مع بداية السنة الدراسيّة الموالية لإعادة الترسيم بنفس المستوى إذا توفّرت فيه شروط الاستمرار .

وزال نُقّح وأصبح بإمكان الوزارة إسعافه في معهد آخر في بداية السنة

- عند ثبوت ارتكاب العنف اللفظي أو المادي ضدّ أحد أعضاء الأسرة التربوية أو عند القيام بأعمال تخريبيّة يكون العقاب المستوجب هو الطرد النهائي من جميع المعاهد والمدارس الثانويّة .
- التلامذة الذين ثبتت إدانتهم لدى المحاكم وصدرت بشأنهم أحكام بالسجن يقع شطب أسمائهم بصفة آلية ولو أسعفوا بالتأجيل .
- التلاميذ الذين صدرت في شأنهم أحكام (غير السجن) أو الذين أوقفوا لدى السلط العموميّة ولم تثبت إدانتهم يبقى البت في شأنهم من مشمولات مجلس التأديب .
- غياب التلميذ من أجل طرده يعتبر غيابا شرعيًا .
- لا يمكن لولي التلميذ المحال على مجلس التربية أو التأديب حضور المداولات وبإمكانه أن يتقدّم برسالة في الموضوع تعرض على المجلس .
- يتعيّن على مدير المعهد تسجيل محتوى هذه الإجراءات التأديبيّة ضمن النظام الداخلي للمعهد ويقع إعلام الأولياء والتلاميذ بها .
- كلّ الإجراءات الواردة بهذا المنشور تلغي ما سبقها ويقع العمل بما جاء به عند صدوره

والسلام

وزير التربية والعلوم

محمد الشرفي

جذاذة بيداغوجية

جـــذاذة بيـــداغــوجـــيـــــة

الدرس ....

عدد الحصص .... المستوى ....

حصة رقم .... المدة الزمنية للحصة ....

القدرات المستهدفة: (القدرات المراد تحقيقها لدى المتعلم عند نهاية الحصة)

المكتسبات السابقة الضرورية: (معارف و مهارات سبق تعلمها و هي ضرورية لمتابعة الدرس الجديد)

الصعوبات المحتملة: (العوائق و الأخطاء الصانعة وجب التيصيص عليا قصد الاستعداد لمعالجتا بالتوضيحات)

الوسائل التعليمية: (معلقات ورقية، ورق شفاف، مجسمات أشكال هندسية، Fichiers GeoGebra, Excel, PowerPoint, séquences vidéo....)

جــذاذة بيـــــداغوجيـــــــة

المـحـتـوى (عناوين فقرات الدرس)	المـدة الـزمـنيـة (يقسم زمن الحصة على الفقرات)	الـتـمشـي الـبـيـداغـوجـي (أنشطة المقاربة، التعريفات، الأمثلة، التطبيقات، يكتب الرقم و الصفحة أو وثيقة المدرس)	الـتـوضـيـحـــــات النقاط الأساسية للدرس، كيفية معالجة الأخطاء، طرق التنشيط (عمل فردي، ثنائي أو في مجموعات)، الإضافات

بالتوفيق للجميع في المرحلة القادمة